This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

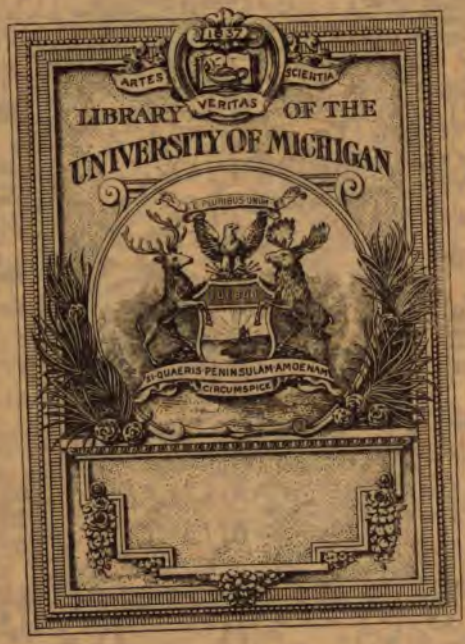
Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

13
.B19

A 436515

UNIV.
OF
MICH.


ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

LA
13
.B19

Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte.

Band XXXXIII.

Herausgegeben von
Dr. Ludwig Stein,
Professor an der Universität Bern.

Die sozialpädagogischen Strömungen der Gegenwart.

Dargestellt und kritisch beurteilt

von

Dr. Js. Bamberger,
Lehrer in Nürnberg.

Bern
Druck und Verlag von Scheitlin, Spring & Cie.
1906.

Inhaltsangabe.

I. Teil.

Historisches über die Entwicklung der Individual- und Sozialpädagogik vom Altertum bis zum Zeitalter Pestalozzis . . . . . 1—10

II. Teil.

Die sozialpädagogischen Strömungen der Gegenwart.

1. Das Problem der Individual- und Sozialpädagogik . . . . 11—13
2. Die ausgleichenden Bestrebungen bei Herder, Pestalozzi, Schleiermacher u. s. w. . . . . 14—15
3. Vertreter aus der Schule Herbarts . . . . . 16—26
   A. Dörpfeld.
   B. Willmann.
   C. Ihre Anhänger Trüper, Hochegger, Lietz.
4. Der Neukantianismus . . . . . 27—46
   A. Natorp.
      a) Sein Standpunkt. b) Sein System. c) Kritische Beurteilung.
   B. Görland.
5. „Universalistische“ oder „Kulturpädagogik“ . . . . . 47—70
   Bergemann.
      a) Sein Ausgangspunkt. b) Seine soziale Pädagogik. c) Kritik.
6. Ethische Theoretiker . . . . . 71—76
   A. Höffding.
   B. Wundt, Tönnies, H. Cohen, Ludw. Stein.
7. Vertreter der Schulpraxis . . . . . 77—87
   A. Rissmann.
   B. Tews, Huckert, Kerschensteiner u. a.

III. Teil.

Schlussbetrachtungen . . . . . 88—95

1. Die historisch aufgetretenen Definitionen des Begriffes „Sozialpädagogik“.
2. Der Begriff „Sozial“ und die Ableitung des Begriffes „Sozialpädagogik“.
3. Gegner der Sozialpädagogik.

150527

I. Teil.

Im Kampf der Meinungen auf pädagogischem Gebiete seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts bis auf unsere Tage hat wohl kein Losungswort mehr allgemeine Zustimmung gefunden als der Ruf des Wiener Pädagogen Dittes: „Pestalozzi für immer!“ Jede Partei reklamiert diesen Volksmann für sich und glaubt ihr System am besten begründet mit der fast zur marktschreierischen Reklame gewordenen Aufschrift: Pestalozzi. So erleben wir das ergötzliche Schauspiel, dass Herbartianer[1], Neukantianer[2], Männer von rein praktischen Gesichtspunkten[3] sich alle auf Pestalozzi berufen, auf ihn, dem doch all dies Schulmässige gar so fremd und unbekannt war. Aber genau besehen, finden wir eine Lösung für diese widerspruchsvollen Schulmeinungen in der Persönlichkeit Pestalozzis selbst, der ganz erfüllt war von dem Geiste der Neuzeit und ihrer Kulturidee. In ihm waren gleichsam die geistigen, politischen und sozialen Strömungen seiner Zeit potenziert vorhanden. Und mit der ganzen Kraft seiner Persönlichkeit übertrug er all das auf das Gebiet der Schule und der Erziehung. Wenn Pestalozzi als den Zweck der Erziehung die naturgemässe Entwicklung des Kindes zur wahren, *edlen Menschlichkeit* und die *harmonische Ausbildung aller* Kräfte und Fähigkeiten bezeichnet, so ist damit das ganze Streben der Neuzeit gekennzeichnet, wie es seit den Tagen des Descartes und Bacon angebahnt worden ist. Im Gegensatz zur antiken Welt betont die Neuzeit[4] den Gedanken, dass die letzte Aufgabe des Einzel- und Gesamtlebens darin bestehe, *alle in der Menschheit angelegten Kräfte voll zu entwickeln*

[1] Wigge, Herbart und Pestalozzi.

[2] Natorp, Herbart und Pestalozzi.

[3] Vogel, Pestalozzi u. s. w.

[4] Eucken, Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart, 1. Aufl. 1878, S. 187 ff.

und ins Unendliche zu steigern und zwar zur Macht über Natur, Menschenleben und Welt. So zeigt sich in diesem grossen Erzieher die alte Wahrheit bestätigt, *dass die Schularbeit und die Pädagogik überhaupt abhängig ist* von der *Kultur eines Volkes*. Erziehungsfragen sind Kulturfragen.[1] Es ist nur eine halbe Wahrheit zu sagen: „Wer die Schule hat, dem gehört die Zukunft". Die neuen erzieherischen Aufgaben und Ideen eines Zeitalters sind immer zuerst in den Köpfen der Erwachsenen zur Reife gelangt und dann erst in die Schule getragen worden.[2] Wie sich uns das im Zeitalter Pestalozzis gezeigt hat, so ist im allgemeinen die Entwicklungsgeschichte der Pädagogik in allen ihren Teilen abhängig von der Entwicklung des menschlichen Kulturlebens im weitesten Sinne. Besonders aber hat man dabei die Entwicklung der Philosophie eines Zeitalters zu beachten, den Stand der Einzelwissenschaften und die politischen sozialwirtschaftlichen Verhältnisse, denn von alledem sind die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Pädagogik (Psychologie, Ethik) die Unterrichtsstoffe, die Schulorganisation u. dgl. bedingt. Wie sich nun die Kulturentwicklung nicht immer in ruhigen Bahnen und in aufsteigender Linie bewegt hat, so zeigt auch die pädagogische Entwicklung gar oft eine unsichere Bewegung, Zickzacklinien und weit auseinander gehende Schulmeinungen. Das gilt besonders von unserem gegenwärtigen Zeitalter, dessen Gesamtkulturzustand sich in schweren inneren Kämpfen auf allen Gebieten menschlicher Betätigung zu neuen Aufgaben und Zielen durcharbeitet. Für diese muss das neue Geschlecht erzogen werden. Neben *freier Entwicklung der Individualität des Einzelsubjektes* steht die Forderung der Erziehung für die *Formen des Lebens in Staat, Kirche und Gesellschaft*. Daraus hat sich für die Pädagogik die Problemstellung ergeben: *Individualpädagogik oder Sozialpädagogik?*

Es sind das nicht etwa Probleme, die unser Zeitalter neu geprägt hat. Vielmehr begegnen wir individualistischen oder universalistischen Anschauungen in der allgemeinen Kultur und in der speziellen Erziehungswissenschaft in den verschiedenen Zeitaltern, wie ein *geschichtlicher Ueberblick* uns dessen belehrt und zeigt, dass die sozialpädagogischen Gedanken in der Erziehung die älteren sind,

---

[1] Scherer, Die Pädagogik vor Pestalozzi, S. 1 u. ff.

[2] Dörpfeld bezeichnet deshalb die Erziehung als Vererbung der Kulturgüter der Väter und Vorväter.

weil auch im Kulturleben die Sozialtendenz die ältere ist[1]. Freilich der *Begriff der Sozialpädagogik* ist erst seit einem halben Jahrhundert schärfer und präziser formuliert worden, indem auch die Soziologie sich als Wissenschaft Eingang und Achtung verschafft hat. Aus alledem erklärt sich auch die Tatsache, dass bei näherer Untersuchung über das Verhältnis zu diesen beiden Erziehungsproblemen kein Pädagoge des Altertums oder des Mittelalters schlechthin zur einen *oder* anderen sich hinneigte[2]. „Aber so undifferenziert wir uns auch das geistige Leben primitiver sozialer Gruppen denken mögen, so steht doch die *Gemeinschaft* am Anfang der Menschheitsentwicklung selbst" (Wenzel, *Gemeinschaft* und Persönlichkeit, S. 115). Wenn wir nun von den Naturvölkern[3] absehen, so sind es vornehmlich die *Griechen*, bei denen wir in der Erziehung einer sozial-universalen Tendenz begegnen. Da den Griechen das Familienleben in unserem Sinne ganz unbekannt war und das Ideal des Mannes auf das Staatsleben hinzielte, so war die Erziehung der Hauptsache nach Pflicht des Staates und Staatserziehung[4]. So war hier die Sozialpädagogik, fast an der Grenze der Pädagogik liegend, politischer Natur und umfasste das Gebiet der Staats- und Rechtswissenschaft und prägte die ersten Grundlinien einer Schulverfassungstheorie aus. Vor allem war die Jugendbildung darauf gerichtet, eine Angleichung der Jungen an die Alten zu erzielen. Das gilt sowohl von der spartanischen als auch der athenischen Erziehung, wenn auch in Athen die Einzelpersönlichkeit und die geistige Bildung in höherem Masse zur Geltung kommen. Platon, Aristoteles und die alexandrinische Schule stimmten diesen griechischen Volksanschauungen im ganzen zwar zu. Aristoteles sagt: „Der einzelne Bürger soll nicht denken, er gehöre sich an, sondern er mit den anderen gehöre dem Staate an." Dennoch haben sie sich gerade dadurch um die Pädagogik so grosse Verdienste erworben, dass sie ihren Bereich auf die sozialen Phänomene in weitem Masse ausgedehnt haben. Damit wurde die Pädagogik von Anfang an auf die Fundamente der Philosophie gestellt,

---

[1] Trüper, Erziehung und Gesellschaft. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Jahrg. 22, S. 292.)

[2] Lietz, Individual- und Sozialpädagogik. (Rein, Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena, 1894, S. 58.)

[3] Siehe hierüber: Edelheim, Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik, S. 22—26.

[4] Scherer, S. 25 ff.

und das griechische Geistesleben ist so ausgestaltet worden, dass es noch heute als Bildungsmittel gelten kann[1]. Als die nächsten Erben der griechischen Kulturarbeit betrachtet man die *Römer*. Nur wenig haben sie die griechische Weltanschauung nach der idealen Seite umgebildet. Die Römer haben vielmehr allem ihr Nützlichkeitsprinzip als Stempel aufgedrückt. So ist es ganz natürlich, dass in der römischen Erziehung der Mensch an sich keine hohe Schätzung erfahren konnte, vielmehr nur der Bürger als Angehöriger des Staates. Damit erhielt die Erziehung eine soziale Färbung. Doch darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Römer die Erziehung des Einzelnen bei allen Forderungen von Bürgersinn doch der Familie überliessen[2]. Ferner wirkte der Römer sozial-ethisch, indem er seinen geistigen Besitz hinaus in die eroberten Länder trug und so nicht unwesentlich die Güter der Humanität vermehrte[3]. Besonders war es die Philosophie der Griechen, die erst durch die Römer allgemeines Volksgut geworden ist. Das war aber erst möglich durch ein neues Element, das im römischen Weltreich Einfluss gewann auf die Philosophie — *die Religion Israels*. Philosophisches Denken und religiöser Glaube suchten sich zu vereinigen, und dadurch war mit der grossen Volksmasse leichter Fühlung zu gewinnen für Kultur und Bildung, indem im Volke die Religion sich immer erhalten hatte[4].

Auf diese Weise wirkte *Israels volkspädagogische* Erziehung fort, und seine Kultur war nicht untergegangen mit seiner politischen Macht. Das *Judentum* empfing diese Befähigung zur *sozialpädagogischen* Wirksamkeit aus seiner „Lehre". Die „Tora" stellt eine sozialpädagogische Gesetzgebung dar, die Sozial- und Individualerziehung mit gleichem Nachdruck betont[5]. Allgemeine und allumfassende Volksbildung, auf der Wirksamkeit der Familienerziehung beruhend, war das Ziel dieses Gesetzes[6].

---

[1] Willmann, Didaktik I, S. 29.

[2] Scherer, a. a. O., S. 57 ff.

[3] Willmann II, S. 24.

[4] Scherer, S. 66.

[5] Trüper hat in seiner schon mehrerwähnten Abhandlung über „Erziehung und Gesellschaft" (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1890, S. 203) darauf hingewiesen. Hoffentlich ist es dem Verfasser vorliegender Arbeit bald möglich, Trüpers Wunsch nach einer speziellen Darstellung dieses Gegenstandes zu erfüllen.

[6] Pentateuch IV; 11, 29.

Von jüdischen Vorstellungen überhaupt beeinflusst, hat das *Christentum* diese sozial-ethische Tätigkeit fortgesetzt und diese Volkspädagogik der ganzen zivilisierten Welt mitgeteilt. Im Mittelalter ist dann innerhalb des Christentums die mächtigste aller sozialen Gemeinschaften entstanden — die *Kirche*. Ihr ist das Individuum in jeder Hinsicht vollständig untergeordnet und hat gar keine selbständige Bedeutung. So ist es geblieben noch lange über die Zeit der Alleinherrschaft der ungeteilten Kirche hinaus. Diese Erscheinung findet ihre Erklärung im wirtschaftlichen Charakter des Mittelalters. Auch im wirtschaftlichen Leben bis tief ins 18. Jahrhundert hinein war das Individuum vollständig unselbständig und seinem Stand und seiner Zunft untergeordnet und beherrscht von einem anmassenden Beamtentum, einem hochfahrenden Adel und von den Launen entarteter Landesfürsten. Da ist es begreiflich, dass für die Herausbildung eines freien Individuums in der Erziehung nichts geschehen ist. Die Kirche stellte die Erzieher sowohl in den Katechetenschulen, in den Klosterschulen, in den Kathedralschulen, in allen Schuleinrichtungen der Scholastik, als auch noch in den schon etwas weltlichen Stadtschulen.

So waren das Altertum und das Mittelalter beherrscht von einer einseitigen Sozialtendenz, die Erziehung war geleitet von einer schroffen Sozialpädagogik[1].

Gegen diese bis zum Extrem gesteigerte Tendenz wandte sich der Geist der *Neuzeit* im *Humanismus* und in der *Reformation*, die ihre schärfsten Waffen erhielten gegen den scholastischen Geist aus der erweiterten Welterkenntnis, wie sie durch die Kreuzzüge angebahnt, durch die Erfindungen und Entdeckungen am Ausgange des Mittelalters vertieft worden war. Daraus wurde auch ein neuer pädagogischer Geist geboren, insbesondere hat der Humanismus von Anfang an eine pädagogische Richtung angenommen. Das Selbstgefühl des Einzelnen wurde wiedererweckt. Das war der erste Schritt zur Emanzipation des Individuums[2]. Dieser Befreiungskampf ist aber lange nicht über die Theorie hinausgekommen. Wenn auch die grossen Männer des Geistes ihre beste Kraft daran setzten, durch eine Neugestaltung der Erziehung der neuen Weltanschauung Geltung zu verschaffen, den Wust der Scholastik hinwegzuräumen von der reinen

[1] Bergemann, Aphorismen zur sozialen Pädagogik, S. 11.

[2] C. Müller, Individual- und Sozialerziehung. (D. deutsche Schule, 1900, Seite 348.)

Bibellehre und den Klassikern des Altertums, so ist es doch erst der durchaus praktisch gestaltenden Richtung des *Pietismus* gelungen, den Realismus der Philosophie und der allgemeinen Weltanschauung (seit Nikolaus von Kues, Giordano Bruno und Bacon von Verulam) als fruchtbaren Boden zu bearbeiten für die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik und der Volksbildung. Aus dieser Bewegung ist der Pädagoge Comenius herausgehoben worden. Aber erst dem Zeitalter der *Aufklärung* war es vorbehalten, das Fundament zu legen zu einer neuen Welt- und Lebensanschauung und der Pädagogik eine wissenschaftliche Psychologie[1] und Ethik zu geben. Da beginnt das Zeitalter der Reformbestrebungen auf pädagogischem Gebiet[2]. In dieser Zeit tritt zum ersten Male der scharfe Gegensatz gegen die Sozialpädagogik des Altertums und des Mittelalters in die Erscheinung in der *Individualpädagogik.* Der Zögling wird nicht mehr als Glied der Gesamtheit betrachtet; man betrachtet die Schule nicht mehr als Bildungsstätte für Leben und Staat und Gesellschaft. Der Individualismus in der Philosophie und der ganzen Kulturlage der Aufklärungszeit prägte sich auch in der Pädagogik aus. Das Verhältnis von *Schule und Gesellschaft* verengerte sich zu dem zwischen *Lehrer und Kind.* Es war ganz natürlich, dass mit der Begründung der Pädagogik durch die Ethik und hauptsächlich durch die Psychologie der Standpunkt und Ausgangspunkt in der Erziehung in das *Subjekt* verlegt wurde. Schon die Didaktiker des 17. Jahrhunderts sind damit von selbst Individualpädagogen geworden[3]. Die Person des Zöglings wurde in den Vordergrund gerückt, und die Bildung des Einzelnen war Selbstzweck und wurde nicht mehr bloss um des Staates wegen oder der Nation willen erstrebt.

Gegen die zum Extrem gewordene Sozialtendenz war diese neue Richtung die natürliche Reaktion, wie ja extreme Einseitigkeit immer den heftigsten Widerstand der Unterdrückten zur Folge hat. Die Reformation hatte es bloss mit der Aufklärung auf religiösem Gebiet zu tun, zur Befreiung des Individuums. Doch diese Didaktiker versuchen die Befreiung auf allen Gebieten, oft unter Hintansetzung jeglicher historischer Bedingtheit des Zöglings[4]. So haben sie den

[1] Dessoir, Geschichte der neueren deutschen Psychologie.

[2] Scherer, a. a. O., S. 566.

[3] Rissmann, Individualismus und Sozialismus.

[4] Schon hier setzt der Streit darüber ein, ob die einzelnen Didaktiker Sozial- oder Individualpädagogen seien, wie es besonders um Diesterweg heute

ursprünglichen Ausgangspunkt von der allgemeinen Kulturentwicklung vielfach verloren. *Comenius* und *Locke* dürfen hier als die bedeutendsten Vorläufer genannt werden für die herrschende Individualpädagogik des 18. Jahrhunderts. Dieser Befreiungskampf der Geister ragt aber weit über diese Zeit hinaus ins 19. Jahrhundert hinein, an dem so die grössten Geister von dem Humanismus und der Reformation an bis Kant und Gœthe gearbeitet haben[1]. Auf allen Gebieten sollte das Ueberlieferte, das historisch Gewordene ersetzt werden durch das Vernünftige und Natürliche. In Staat und Gesellschaft, in Philosophie und Wissenschaft, in Kirche und Schule sollte alles vernunft- und naturgemäss gestaltet werden. Daraus sind die Zeitströmungen des Rationalismus und Naturalismus entstanden, die auf pädagogischem Gebiet in konsequenter Weise den Individualismus nach sich zogen[2], dessen ethische Spitze im Eudämonismus und Utilitarismus endigte. Die Kirchenpädagogik sollte mit einem Schlage ersetzt werden durch eine philantropische Erziehung. Mit dem *Philantropismus* ist der Weg gebahnt worden, wenn wir von *Montaigne* und dem schon genannten *Locke* absehen, hauptsächlich von *J. J. Rousseau*. Mit radikaler Schärfe suchte Rousseau auf allen Gebieten nachzuweisen, dass das Individuum das Primäre, die Gemeinschaft das Sekundäre, aus dem freien Willen Einzelner entstanden sei. Das führte ihn zu seinem „Contrat social", dessen Ideen Rousseau auf alle Verhältnisse zu übertragen wagte. Mit hinreissender Beredtsamkeit wird der Urzustand des alleinstehenden Individuums als der höhere bezeichnet gegenüber dem Kulturzustand der Vereinigung der Individuen. Neben der Forderung: „Zurück zur Natur" ist es in seiner Pädagogik hauptsächlich der Gedanke der Einzelerziehung (Hofmeister-Erziehung), den er mit Energie vertritt und durch den er auf sein ganzes Zeitalter und darüber hinaus eingewirkt hat. Auf dieser Weltanschauung des Individualismus hat sich dann die Pädagogik der Philantropen aufgebaut. Sie wollten das praktisch ausführen, was die Philosophen (von Bacon und Rousseau bis Lessing und

---

geschieht, den die einen (Rissmann und Bergemann) einen Individualpädagogen, die anderen (Nitschke und Mende, Schmidtel) einen Sozialpädagogen nennen (siehe Scherer, Pädagogischer Jahresbericht 1898, S. 9). Eine innere Berechtigung ist diesem einseitigen Entweder — Oder kaum zuzusprechen, wie schon einleitend bemerkt ist und noch ausführlicher dargelegt wird.

[1] Bergemann, Aphorismen, Seite 13.

[2] Scherer, a. a. O., Seite 566 ff.

Leibniz) des 18. Jahrhunderts als Erziehungsaufgabe gestellt hatten, die Menschen zur Glückseligkeit zu führen, zur Philantropie. (Darin gipfelte für diese Philantropisten [Basedow, Rochow, Trapp, Bahrdt u. a.] das Zeitalter der Aufklärung.) Wenn wir auch zugeben müssen, dass diese Lehren vielfach Keime zu einer wahren Volkserziehung enthalten, so konnte die Arbeit der Aufklärungszeit auf den Gebieten der Philosophie und Pädagogik keine ausreichende sein. Vor allem lag in ihrer Moral die Gefahr, ganz in den Egoismus einzumünden. Hier setzte *Kants* Idealismus ein gegen den hergebrachten Realismus. (Ueber Kants Pädagogik siehe Vogt, Kants Pädagogik in Reins Encyklopädie, Bd. IV, S. 1.) Das blieb nicht ohne Einwirkung auf das pädagogische Gebiet. Der Grundgedanke aller pädagogischen Schriften jener Tage ist der Sittlichkeitsgedanke Kants[1]. Damit war der einseitige Individualismus der Aufklärungszeit schon erschüttert. Vollends in andere Bahnen gelenkt wurde er für die Pädagogik erst mit Pestalozzi und der Pestalozzischen Pädagogik. Dennoch ist die Individualpädagogik, wie der Individualismus überhaupt, noch in das 19. Jahrhundert mithineingenommen worden. *Herbart* kann mit Recht als extremer Vertreter der Individualpädagogik gelten, ebenso wie man die Philosophen Max Stirner und Nietzsche als Individualisten bezeichnet, die in ihren Anschauungen dem Anarchismus sehr nahe kommen, als Rückschlag gegen die extremen sozialistischen Theorien unserer Tage[2] und wohl als letzte Ausläufer in der individualistischen Entwicklungsreihe[3]. Aber gegen diesen Individualismus, der nur den Menschen als solchen in seiner Eigenart entwickeln will und sich nur vom Interesse für ihn leiten lässt[4], hatten sich bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts Männer von Bedeutung gewendet und gegen die Einseitigkeit dieser Richtung angekämpft. Von Adam Smith, Hume und den französischen Sozialpädagogen[5] führt die Umwälzung zum Universalismus neben Kant hauptsächlich zu Fichte, Schleiermacher und Hegel. Gerade zu der Zeit, als von Locke und Rousseau die Einzelerziehung am nachdrücklichsten betont worden, erhoben sich Stimmen für die öffentliche Erziehung, wenigstens der

[1] Rissmann, Individualismus und Sozialismus. S. 11.

[2] Bergemann, Aphorismen. S. 17.

[3] Ziegler, Geistige und soziale Strömungen des 19. Jahrhunderts. Seite 580–608.

[4] C. Müller, Individual- und Sozialpädagogik.

[5] Edelheim, Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik.

niederen Gesellschaftsklassen. Erst am Ende des 18. Jahrhunderts und am Anfang des vorigen Jahrhunderts ist diese Doppelströmung der Individual- und Sozialpädagogik deutlich hervorgetreten, ohne dass es über beide zu einer klaren Auseinandersetzung gekommen wäre. Es lag das an der allgemeinen Zeitunruhe, die, mit der französischen Revolution beginnend, alle Verhältnisse in Gärung versetzt hat. Wie Kant sich bemühte, in den entgegengesetzten Strömungen der überlieferten Philosophie in scharf kritischer Weise zu vermitteln, so prägt sich auch in den daraus herzuleitenden pädagogischen Ideen jene Doppelseitigkeit aus. Es dürfte gerade bei den Philosophen unter den Pädagogen oder den Pädagogen unter den Philosophen jener Zeit schwer fallen, eine einseitige Richtung durchaus nachzuweisen. Wenn auch Kant in der Hauptsache, wie die Aufklärungspädagogen im allgemeinen, Individualpädagoge ist, so neigt doch sein Prinzip der sittlichen Vollkommenheit, die ein *allgemeinmenschliches* ist, zur Sozialpädagogik hin, welche die Menschheit oder doch die Nation als soziales Ganzes ins Auge fasst[1]. Durch den politischen Druck jener Tage ist diese in der ganzen Zeitrichtung liegende Hinneigung zur Sozialtendenz noch verstärkt worden. Unter diesen Einflüssen sind Pestalozzis Anschauungen gereift, die anfangs in weit höherem Masse sozialpädagogisch erscheinen, während Pestalozzi in seinen späteren Schriften sich mehr und mehr der Individualpädagogik nähert. Sein Vorbild und seine Schriften haben auch in dieser mannigfachen Art Einfluss geübt auf die Philosophen und Pädagogen bis auf unsere Tage.[2] So ist uns der Individualismus neben der Sozialpädagogik in Praxis und Theorie erhalten geblieben und damit auch die Unruhe in der ganzen pädagogischen Zeitströmung, wie das schon einleitend betont worden ist. Wie Hegel am Anfang des 19. Jahrhunderts es gewesen ist, der den Universalismus in seiner Philosophie der Geschichte neu begründet hat, so ist es ein anderer Philosoph derselben Zeit, *J. G. Fichte,* welcher in seinen Reden über *„die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters“* und in seinen *„Reden an die deutsche Nation“* die sozialpädagogischen Ideen zum ersten Male bestimmter präzisierte, unter starkem Einfluss von Pestalozzi. Fichte hat den Versuch unternommen, den Intellektualismus und

[1] Scherer, a. a. O.

[2] L. Stein, Pestalozzi als Völkererzieher (Der Sinn des Daseins, S. 302 bis 335) und Chr. Rothenberger, Pestalozzi als Philosoph (Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte, Bd. XI, 1898, S. 64—85).

Individualismus des 18. Jahrhunderts nicht mehr als ausschliessliche Grundlage der Pädagogik zu betrachten, sondern aus der Ideenrichtung des 19. Jahrhunderts sie vom sozialen und geschichtlichen Standpunkt aus neu zu begründen[1]. Daneben ist es noch der Staatsrechtslehrer *Lorenz v. Stein,* der in seiner *„Verwaltungslehre"* das Bildungswesen von diesem Gesichtspunkt aus behandelt. Von diesen Männern aus hat sich dann eine mächtige Bewegung angebahnt, die unter dem Namen *Sozialpädagogik* sich ebenbürtig neben die *Individualpädagogik* gestellt hat.

[1] Hochegger, Individual- und Sozialpädagogik. Seite 7.

II. Teil.

Diese geschichtliche Betrachtung zeigt uns das mit Sicherheit, dass die einseitige Betonung der Individualpädagogik *oder* Sozialpädagogik in keinem Zeitalter der Lebensgesetzmässigkeit entsprechen konnte. Die geschichtlichen Tatsachen allein beweisen, dass es unmöglich ist, eine Richtung durch die andere in ausschliesslicher Weise ersetzen zu wollen. Es zeigt sich ganz deutlich, dass beide in systematische Verbindung und Ergänzung zu bringen sind, damit der Einzelne und die Gemeinschaft Sinn und Bedeutung erlangen. Am klarsten wird uns das, wenn wir das Problem der Individualpädagogik und Sozialpädagogik *bestimmt zu formulieren suchen.*

Beide Richtungen sind herausgewachsen aus den historischen Gegensätzen des Individualismus und Sozialismus. Deutlich zeigt sich uns das mit dem Beginn der Neuzeit in Deutschland. Durch den liberalistischen und wirtschaftlichen Individualismus ist die Individualpädagogik zu scharfer Ausprägung gelangt. Besonders waren es die Vertreter des Neuhumanismus, die sich die humane und ästhetische Bildung der Einzelpersönlichkeit zum Ziel setzten. Nur durch die Ausbildung der Individuen kann das Menschengeschlecht auf eine höhere Stufe der Kultur gebracht werden. Das Individuum als Einzelner wurde als höchster Typus hingestellt. Alles kommt darauf an, den Wert der Einzelpersönlichkeit zu erhöhen. Je gründlicher der Einzelmensch ausgerüstet ist mit Wissen, je mehr die Einzelindividuen befähigt sind, an der Kulturarbeit teilzunehmen, um so grösser ist die Kraft der Vereinigung, der Gesellschaft solcher Einzelpersönlichkeiten. Daraus ist für die Pädagogik die Forderung entstanden: harmonische Ausbildung aller Kräfte. Nachdem der Individualismus mit Recht lehrt, dass dem Einzelnen ein absoluter Wert zukommt, entsteht für die Individualpädagogik die Frage: Wie sind Unterricht und Erziehung zu gestalten, damit der Einzelne

befähigt wird mitzuarbeiten an der Kulturarbeit der Menschheit? Wie kann dafür Sorge getragen werden, dass an Körper und Geist gesunde Individuen heranwachsen? Die Aufgaben, die sich die Individualpädagogik damit stellt, erfordern eine gründliche Analyse der Individualität nach ihren Anlagen und den von aussen kommenden Anregungen zur Entwicklung. Dazu bedarf sie vor allem der Psychologie.[1] Im weiteren muss sich dann die Individualpädagogik mit den speziellen pädagogischen Problemen befassen. Im Geiste einer solchen Pädagogik ist der Lehrer *Bildner des Kindes* und massgebend ist das Verhältnis von *Zögling und Erzieher*. Die Schule ist die äussere Veranstaltung zum Zwecke der Erziehung und der Belehrung des Kindes. Als Ziel der Erziehung werden persönliche Ideale aufgestellt: persönlich- tüchtige und sittliche Persönlichkeiten sollen herangebildet werden. Der Individualpädagogik bleibt nach wie vor das Gebiet der eigentlichen Schulerziehung. Sie hat die systematische Erziehung der Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren zu übernehmen. Die Individualpädagogik ist in diesem Sinne die eigentliche Elementarpädagogik.[2] Ihre mächtigste Stütze soll sie an der Familienerziehung finden. Diese beiden Faktoren sollen besonders zusammenwirken in der Gemüts- und Charakterbildung. Das Schwergewicht der Schule liegt auf dem Gebiete des Unterrichtes. Und was auf diesem Gebiete gelehrt wird, muss in vollem Einklang stehen mit der herrschenden Wissenschaft. Im Sinne Pestalozzis soll sich die Elementarpädagogik auf Anschauung und Erfahrung stützen und sich insbesondere die Ergebnisse der experimentellen Methode zu eigen machen, die von hervorragenden Psychologen und Pädagogen der Gegenwart gepflegt wird und der Erziehungswissenschaft eine sichere Basis gewährt.

Mit dem Erwachen des sozialen Bewusstseins im 19. Jahrhundert ist eine neue Wissenschaft zur Reife gelangt, die sich den philosophischen Disziplinen zur Seite gestellt hat, die Soziologie. Ihre Probleme beschäftigen sich mit der Lösung der Frage:[2] „Unter welche Bedingungen soll das Zusammenleben und Zusammenwirken wirtschaftlich und kulturell vorgeschrittener Individuen und sozialer Gruppen gestellt werden, damit die zu schaffende gesellschaftliche Organisation sich in einem alle Glieder dieser Gesellschaft möglichst

[1] Diese benutzt alle Momente der natürlichen Entwicklung wie die Körperpflege die natürlichen Gesetze der physischen.

[2] Ludwig Stein, Die soziale Frage im Lichte der Philosophie, 1904, Stuttgart. (Encke.) S. 13 u. S. 544.

zufriedenstellenden Gleichgewicht befinde?“ Die Soziologie zeigt uns, dass wir Menschen in unserem Zusammenleben kein blosses Aggregat oder räumliches Nebeneinander darstellen, wie etwa ein Polypenstamm, sondern dass wir im ständigen Wechselverhältnis zu einander stehen und infolgedessen unsere wechselseitigen Beziehungen nach unserer jeweiligen Einsicht regeln können. Ferner tut sie dar, dass bei allen bildungsfähigen Stämmen des Erdenrundes in einer bestimmten Regelmässigkeit aus den kleinsten Gruppen der Individuen sich grosse Verbände entwickelt haben, und sie wirft die Frage auf:[1] „Ist der Sinn der Menschheitsentwicklung die Einzelpersönlichkeit oder die Gesamtpersönlichkeit?“ Sie bezeichnet uns den modernen Staat als das Organisierungssystem, in dem das Individuum und die Gattung und Gesellschaft einen Interessenausgleich finden. „Er ist gegenüber dem Individuum und der Gesellschaft ein festes System von Ueber- und Unterordnung.“ Aus dieser Soziologie erwachsen nun auch der Pädagogik neue Aufgaben. Auf Grund des sozialen Bewusstseins und des daraus resultierenden sozialen Gewissens fordert unsere Zeit eine allgemeine, allen zuteil werdende Erziehung. Nicht bloss die Kinder bis zum 14. Lebensjahre sollen erzogen werden und Unterricht erhalten, sondern auch die Heranwachsenden und Erwachsenen in ihrer Gesamtheit. Wir nennen die Gesamtheit der Erziehung der Grossen Sozialpädagogik. Für die Sozialpädagogik ist der Lehrer der *Vertreter der älteren Generation, des Gesamtwillens.* Massgebend für diese Pädagogik ist die Wertschätzung, welche eine Zeitströmung, eine Generation dem Bildungsstreben entgegenbringt. Für die Sozialpädagogik gilt das Verhältnis *der Schule zum Staate.* Die Schule soll eine Kulturanstalt sein, die dem ganzen Volke allgemeine Bildung, Kunst und Wissenschaft, als ein nationales Kulturgut verbreiten soll.[2] In ihrer praktischen Organisation stützt sich die Sozialpädagogik auf die Elemente der Individualpädagogik sowohl hinsichtlich der Erziehung, als auch des Unterrichtes. Jeder Staatsbürger erhalte neben seiner eigentlichen Berufsbildung eine systematische Einführung und Belehrung über alle sozialen Institutionen des Staates und die soziale Gesetzgebung. Ferner sollen in aufsteigender Weise die Probleme der Natur- und Geisteswissenschaften dargestellt werden. Die Ergebnisse der Einzelwissenschaften sollen vereinigt werden zu einer einheitlichen sozial-philosophischen

[1] Siehe obige Anmerkung.

[2] Regener, Allgemeine Unterrichtslehre, S. 8.

Weltanschauung. Welche Schulsysteme für diese Unterrichtsstoffe, die in ihren Grundzügen hier angedeutet sind, zweckmässig zu gestalten wären, hat uns vor allem England gezeigt, wo man das Reformwerk für Erwachsene in Angriff genommen hat: „University Extension“ ist dort das Losungswort, das auch für uns massgebend sein muss. Es sollen also nicht bloss Fachschulen für die einzelnen Berufsarten ins Leben treten, sondern neben ihnen auch allgemeinwissenschaftliche Kurse, die sich dem Alter und den Verhältnissen der Besucher stufenweise anzupassen haben.

Nachdem wir den vorläufigen Versuch gemacht haben, das Problem der Individual- und Sozialpädagogik begrifflich zu formulieren und in kurzen Andeutungen ihre praktische Durchführbarkeit zu zeigen, kehren wir zur geschichtlichen Betrachtung zurück zum *eigentlichen Zeitalter der Sozialpädagogen.*

Sozialpädagogische Anklänge finden sich, wie schon erwähnt, seit dem Ende des 18. und dem Aufang des 19. Jahrhunderts. *Herder* versuchte schon beiden Richtungen gerecht zu werden, indem er den Einzelnen als Glied des Volkes betrachtet und ihm eine Bildung zuweist, die in Uebereinstimmung steht mit dem geschichtlich erwachsenen Volksleben. Herder nennt das Individuum einen „Modus des Volksgeistes“, das infolgedessen für das soziale Gebiet erzogen werden muss. Hier ist noch besonders *Schleiermachers* zu gedenken. In seiner „Lehre von der Volksschule“ hat er die politischen, sozialen und nationalen Fragen zusammenhängend behandelt. Schleiermacher fordert von der Volksschule eine auf das Leben und seine Anforderungen Rücksicht nehmende allgemeine Bildung. Besonders hat er nach der ethischen Seite neue Bahnen eingeschlagen, indem er die pädagogische Tätigkeit in Verbindung brachte mit den sittlichen Gemeinschaften des sozialen Lebens. Die Erziehung soll verbunden werden mit den Aufgaben der Sitte, des Staates, der Kirche, und die Bildung mit dem geistigen Leben der Nation. Einen ähnlichen Standpunkt vertreten auch *Grasser* und *Mager* als Anhänger *Hegels.* Mager zeigte besonders hinsichtlich des Schulregimentes, dass die Gesellschaft der Boden der öffentlichen Schulen sei. („Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik.“) Auch *Harnisch* und *Heinsius* verdienen Erwähnung als Pädagogen, die „als die preussischen Pestalozzianer“, die Individualpädagogik durch die Sozialpädagogik zu ergänzen bemüht waren, um dadurch die ganze Richtung der Erziehung zu erweitern.

So waren für die Folgezeit fruchtbare Ansätze zur Weiterbildung der Sozialpädagogik geschaffen. Doch ist diese zunächst mehr in der Praxis versucht worden, während die Theorie noch vielfach in der Individualpädagogik wurzelte. Das gilt insbesondere vom Neu-Pestalozzianismus *Diesterwegs* und seiner Anhänger, wie Becker, Wurst, Grassmann, Völter u. s. w. Das berechtigt aber keineswegs dazu, Diesterweg *ausschliesslich* als Individualpädagogen zu bezeichnen. Für seine theoretischen Anschauungen mag das schon eher gelten, nicht für seine Schulpraxis. „Lebe im Ganzen!" war sein markanter Wahlspruch (Rebhuhn, Diesterweg und die soziale Frage. Deutsche Schule 1900, Seite 521.) So ist es schon oft gewesen, dass Theorie und Praxis nicht immer im gleichen Schritt sich bewegten. Mit grösserer Berechtigung kann man *Herbart* als extremen Individualpädagogen bezeichnen; wenn auch er schon da und dort in eine soziale Betrachtungsweise hinüberzugleiten scheint, ist er doch Individualpädagoge geblieben und ist über den Aufklärungsindividualismus nie hinausgekommen. Das ist schon eher seinen Schülern *Lazarus* und *Steinthal* in ihrer Völkerpsychologie gelungen. Wenn auch neuerdings der Versuch unternommen worden ist, bei allen Vertretern der Herbartschen Schule bis auf *Rein* sozialpädagogische Tendenzen nachzuweisen, so dürfte das deutlich betont und hervorragend nur für *Willmann und Dörpfeld* und *Trüper* seine Richtigkeit haben. In unserer jüngsten Zeit treten noch andere Vertreter der Sozialpädagogik hervor, die von ganz anderen *Anschauungen und Grundlagen* ausgehen und mit verschiedenen *Mitteln* ein anderes *Ziel* zu erreichen suchen. Wir können geradezu von *sozialpädagogischen Strömungen* sprechen, die einen glänzenden Beweis dafür liefern, wie tief schon diese Tendenz in die Theorie und Praxis eingedrungen ist.[1]

Trotzdem die pädagogische Theorie seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts bis in unsere Zeit herein vom Pestalozzianismus und Herbartianismus und so individualistisch beherrscht war, hat sich gerade,

[1] Wir dürfen aber dabei nicht übersehen, dass die einzelnen Strömungen mit ihrem Begriffe der Sozialpädagogik nicht dasselbe meinen. Es wird sich vielmehr zeigen, dass das Wort „Sozial" in seiner Verbindung mit „Pädagogik" in verschiedenen Grundbedeutungen aufgefasst wird. Wir werden sehen, dass auch der Begriff „Sozialpädagogik" noch nicht völlig geklärt ist und damit ein gleiches Schicksal erleidet wie die übrigen mannigfachen Anwendungen des Begriffes „Sozial".

wohl unter dem mächtigen Einflusse des wirtschaftlich-industriellen Aufschwunges, der sich auch bereits in der materialistischen Geschichtsauffassung geltend machte, von der *Herbartschen* Schule aus eine *sozialpädagogische* Strömung angebahnt, in den schon erwähnten Vertretern, die sich aber immer innerhalb des Herbartianismus eine selbständige Haltung bewahrt haben. Als Ausgangspunkt wird die Ethik benutzt, als deren Ausläufer auch die übrigen sozialpädagogischen Strömungen angesehen werden können.

A. Seitdem wir von Trüper die lichtvolle Arbeit über F. W. Dörpfelds soziale Erziehung in Theorie und Praxis besitzen, erkennen wir in geschlossener Totalität diesen rheinischen Schulmann auch in seiner vollen Wirksamkeit in der Richtung der sozialen Seite der Erziehung. „Er verstand es, unserem Volke ins Herz zu schauen und ihm nach allen Seiten des sozialen oder Gemeinschaftslebens hin von Utopistischem freie Ideale vorzuzeichnen, die noch für lange Zeit vorbildlich bleiben werden und auch trotz allen sozialen Denkens und Forschens in den letzten drei Jahrzehnten in vielen Punkten nicht überholt worden sind.“ An der Hand dieser Arbeit und den Hauptschriften Dörpfelds soll sich die Betrachtung über ihn bewegen.

Dörpfeld geht sehr scharf zu Gericht mit den Mängeln der Herbartschen Richtung, der er doch selber angehörte und betont vor allem, dass sie nicht imstande gewesen sei, sich über den hergebrachten Individualismus zu erheben. Als *Aufgabe* jeder wahren Pädagogik bezeichnet er die Berücksichtigung des individuellen und sozialen Prinzips. Von dieser Doppelseite aus seien die pädagogischen Fragen zu behandeln. Es ist zweifellos, dass Dörpfeld mit seiner Kritik des Herbartschen Systems nach dieser Richtung vollständig im Rechte war, besonders wenn wir an Zillers ausserordentlich einseitigen Individualismus denken. Es gilt das, wie schon erwähnt, auch noch für den grössten Teil der heutigen Schule Herbarts. Lange hat Dörpfeld allein für diese Ideen gekämpft, ohne in den eigenen Reihen Unterstützung zu finden, dafür aber von theologischer Seite umsomehr Anfeindung, gerade um seiner sozialethischen Ideen willen. Dörpfeld hat gezeigt, dass gerade auf dem Boden der Ethik Herbarts, die auf Platon zurückgreift, die Entwicklung zur Vereinigung der individualen und sozialen Aufgabe der Erziehung möglich ist. Das ist zwar auch schon vor ihm von Mager versucht worden. Es bleibt aber Dörpfelds Verdienst, diese Idee in

Theorie und Praxis versucht zu haben. Diesen *Ausgangspunkt* für die Aufgabe der Pädagogik in dieser Doppelerscheinung teilt Dörpfeld auch mit Sozialpädagogen aus anderen Lagern. Mehr oder weniger ist die Ethik (und die ethischen Strömungen) die Trägerin dieser Bewegungen. Auch in Bezug auf die *Aufgabe*, das *Ziel* dürfte Dörpfeld viel Gemeinsames haben mit anderen Sozialpädagogen. Er bleibt nicht stehen bei einer Schulpädagogik, sondern er richtet seine Blicke auch auf die Erwachsenen; mit Recht nennt deshalb Trüper diese Pädagogik eine „Anthropädagogik". Zu ihr rechnet Dörpfeld die Erziehung in Schule und Haus, die Erziehung durch die Kirche und den Staat und alle sozialen Gemeinschaften. Deshalb betont auch Natorp,[1] dass Dörpfeld sich nicht in der letzten Idee unterscheidet, wohl aber in der *Ausführung* dieser Idee, nicht in der allgemeinen Fragestellung, wohl aber *in der Beantwortung* vieler *besonderer Fragen,* die unter Voraussetzung der allgemeinen Frage der sozialen Pädagogik zu stellen, vielmehr durch die Tatsachen selbst gestellt sind. Die soziale Seite des *Unterrichts* und der *Schulerziehung*[2] ist von Dörpfeld damit scharf charakterisiert, dass er den Lehrstoff nicht bloss als Baumaterial für die Bildung des Charakters, sondern auch als soziales Gut betrachtet, das die Schule dem Nachwuchs zu vererben hat. Die formale Bildung kann nach Dörpfeld am besten erworben werden an praktischen, zum Leben in innigster Beziehung stehenden Stoffen. Die Stoffauswahl soll daher erfolgen nach den Bedürfnissen der sozialen Gemeinschaften. Mit Besonnenheit und Klarheit tritt Dörpfeld für *die Familie* ein als einer erhabenen sozialen Erziehungsgemeinschaft. Für Dörpfeld ist die Familie der Urorganismus jedes gesunden Volks- und Staatslebens. „Es fliesset aus der Familie alle gute Sitte und gut Regiment, Denn wo in Häusern Gehorsam nicht gehalten wird, wird man es nimmerhin dahin bringen, dass eine ganze Stadt, Land, Fürstentum oder Königreich wohl regieret werde. Denn in dem Hause ist das erste Regiment, davon alle anderen Regimenter und Herrschaften ihren Ursprung haben. Wo nun die Wurzel nicht gut ist, da kann weder Stamm noch gute Frucht folgen."[3] Die Familie

[1] Natorp, F. W. Dörpfelds soziale Erziehung, Deutsche Schule 1902. Seite 84.

[2] Zur allgemeinen Didaktik, Bd. II. Realunterricht, Bd. IV. Sozialpädagogisches und Vermischtes, Bd. X.

[3] Katechismus für Väter und Mütter. Ges. Schr. Bd. X, 1, Seite 5.

ist die „*Normalerziehungsanstalt*, nach welchem Muster *alle Anstalten und Schulen,* die auf wahre allgemeine Bildung berufen sind, möglichst, d. h. so weit ihre besonderen Zwecke es zulassen, *sich richten sollen.*[1] So erstrebte Dörpfeld auch eine enge Beziehung von Schule und Haus in seinen „Elternabenden", die der Sache nach, wenn auch nicht im Namen, von ihm begründet worden sind. Die Familien sollen sich vereinigen zu einer „Erziehungsgemeinschaft" — zur *Ortsschulgemeinde,* die Dörpfeld in ihrer sozialerziehlichen Bedeutung der Familie gleich hoch einschätzt. Solchen Verbänden von Familien legt er die Schulerziehung und die Sittenaufsicht über die Schuljugend auch ausserhalb der Schule auf. Die Organisation solcher Schulgemeinden soll auf dem Prinzip der Selbstverwaltung beruhen und bildet für ihn die Kernfrage der Sozialpädagogik.[2]

Wenn auch Dörpfeld die Schule in erster Linie zur Familie gerückt hat, so soll doch die Kirche in religiös-sozialem Sinne Einfluss ausüben auf die Schule. Diese muss dadurch konfessionell begründet sein, ohne etwa kirchlich dogmatisch zu werden und unter geistlicher Schulaufsicht zu stehen.[3]

Wie er in diesen Fragen selbständig seine Meinung vertrat, so hat er das auch in nationalen Fragen getan, namentlich hat er das Verhältnis von Schule und Staat und Volksleben in seiner Weise gekennzeichnet. Er war ein Feind der reinen Staatsschule. Der Staat soll nur das Wächteramt ausüben. Die Schule soll nicht nur für den Staat erziehen, sie umfasst mehr als das national Staatliche, nämlich alle Kulturgüter. Seine Teilnahme an der Sozialpolitik und der sogenannten sozialen Frage ist nach alledem überaus verständlich. Wie er alle Schulfragen in Theorie und Praxis unter dem Gesichtspunkt ihrer Anwendung aufs Leben betrachtete, so hat er auch direkt in die Fragen des praktischen Lebens eingegriffen ganz unter dem Einflusse seiner sozial-ethischen, -psychologischen und -pädagogischen Anschauungen.

Sein Leben, seine Schultätigkeit, seine zahlreichen Schriften[4]

---

[1] Freie Schulgemeinde. Ges. Schr. Bd. VIII, 1, S. 12 ff.

[2] Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Ges. Schr. Bd. VIII, 3 Teile.

[3] Leidensgeschichte der Volksschule.

[4] Wir verweisen zu eingehenderem Studium auf die *Gesammelten Schriften in zwölf Bänden*, bei C. Bertelsmann, Gütersloh; ferner auf die schon erwähnten Arbeiten von Hindrichs, Carnap und Trüper.

sind durchaus erfüllt von sozialem Geiste. Und dennoch haben die Bestrebungen Dörpfelds nur geringe Erfolge erzielt. Ueber die Ursachen spricht sich Dörpfeld selbst aus in einem Briefe an Dr. Finger.[1] In scharf kritischer Weise beurteilt Natorp[2] manche Schwächen Dörpfelds und seines Systems. Dörpfeld war seiner ganzen Grundanschauung nach konservativ. Dadurch hat er sich das Verständnis des Sozialen in der Erziehung und des Pädagogischen im Gemeindeleben selber verengt, bei aller Grosszügigkeit seines Denkens. So bekämpft er bis zur Erbitterung und Ungerechtigkeit das Prinzip der Simultanschule. Sein Ideal der Schulgemeinde widerspricht ganz der modernen Entwicklung der Gesellschaft. Sein Prinzip, bis zur Verallgemeinerung durchgeführt, würde zu einem grenzenlosen Partikularismus führen. Dörpfeld hat zwar manch freieres Zugeständnis in diesen Fragen unter dem Druck der Verhältnisse gemacht, aber für seine Grundanschauungen ist das belanglos. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass er aus sozialen Gründen sich in seinen religiösen Anschauungen innerhalb seiner Sozialpädagogik bis zu dem Zugeständnis hindurchgerungen hat, den Religionsunterricht derart zu gestalten, um ihn auch denen zugänglich zu machen, die sich keinem der existierenden religiösen Bekenntnisse anzuschliessen vermögen. Er verlangte also gewissermassen einen *interkonfessionellen simultanen Religionsunterricht.* Für den objektiven Beobachter in dem fast unentwirrbaren Kampfe der Gegensätze auf dem Gebiete der Religion ergibt sich aber als *einzige* Formel des Friedens zwischen Kirche und Staat in unserem Zeitalter des Ringens nach Geistesfreiheit *die Forderung völliger Trennung von Staat und Kirche.* „Man gebe dem Kaiser, was des Kaisers ist, dem Staate, was des Staates ist und *überlasse die Pflege des Religiösen vollends den einzelnen Religionsgenossenschaften.* Wenn es ihnen *Ernst ist um Erhaltung ihres religiösen Prinzips,* mögen sie *allein die pekuniären Mittel hierzu aufbringen.* Man möge *nicht Andersdenkenden die Beitragspflicht* zu Zwecken *aufbürden,* denen sie *im Geist und Gewissen längst den Gehorsam gekündigt haben.* Man baue den *modernen Staat* auf unter Wahrung des allgemeinen *Moralgesetzes,* in dessen Anerkennung sich wohl *alle* Staatsangehörigen, welchem sogenannten Glaubensbekenntnis sie auch angehören mögen, zusam-

[1] Mitgeteilt von Trüper.

[2] Siehe obige Anmerkung.

men finden werden.“ [1] Von alledem ist bei Dörpfeld keine Rede Sieht man vom Religiösen ab, so gebührt Dörpfeld Anerkennung für sein Ankämpfen gegen eine zu straffe Anziehung der staatlichen wie kommunalen Zentralgewalt. „Selbstregierung in allen Kulturangelegenheiten!“ ist sein unerschrockenes Losungswort, auch für das Schulwesen. Eine Verengung seines Gesichtskreises zeigt sich bei Dörpfeld auch darin, dass er unter Erziehungsgemeinschaften den Kindergarten kaum erwähnt. Und doch ist er in der Grossstadt unter dem Einfluss der wirtschaftlichen Verhältnisse, zu deren Aenderung und Besserung noch viel, viel zu tun ist, vorerst gar nicht zu entbehren und es ist eine grosse Unterschätzung der Verdienste Fröbels, wenn man die Kindergartenidee als unfruchtbar abtun will. Natorp nennt diese Voreingenommenheit Dörpfelds treffend einen Stimmungspartikularismus. Dieser zeigt sich auch darin, dass er die Schule *bloss* ein Nachbild der Familie nennt. Das hat seinen Grund in Dörpfelds Hinneigung zum Herbartschen „erziehenden Unterricht“. Der Unterricht soll vielmehr der Uebergang zur bürgerlichen Gemeinschaft sein, anders als die Familie, insbesondere kann die *Hauptaufgabe* der Schule nur in der Vermittlung von *Kenntnissen* bestehen, die sich aus den allgemeinen Kulturbedürfnissen ergeben. Dann ist aber Dörpfelds Auffassung von der bürgerlichen Gemeinschaft dementsprechend soziologisch nicht zutreffend. Diese ist mehr als ein mechanischer Apparat; sie baut sich gerade aus den engeren Gemeinschaften (Schulgemeinden u. dgl.) auf als „Zellen“ [2] und ist so der organische Träger der Bewegungen des Kulturlebens. Auch seine Stellungnahme zu wirtschaftlichen Fragen ist beeinflusst von seinen allgemeinen konservativen Anschauungen, obwohl es an freieren Regungen nicht fehlt, die an Pestalozzi und Owen erinnern.

B. Es hat lange gedauert, bis er innerhalb seiner eigenen Schule nur zur Anerkennung gelangt ist. Erst 20 Jahre später ist durch ihn im entgegengesetzten konfessionellen Lager ein würdiger Mitkämpfer erstanden in dem Prager Professor für Philosophie und Pädagogik *Otto Willmann (geb. 1839)*. Willmann verdankt in seinen Anschauungen viel den Anregungen Magers, seines Lehrers Ziller und Dörpfelds, dessen sozialpädagogischen Standpunkt er historisch

[1] M. Hirsch, Kulturdefizit und J. Unold, Grundlegung für eine moderne Lebensanschauung.

[2] Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers, Bd. I.

und soziologisch in seinen beiden Hauptschriften: *„Didaktik als Bildungslehre“* (2 Bände) und *„Die soziale Aufgabe der höheren Schulen“* (Vortrag, gehalten in der Gehestiftung in Dresden) nicht nur ins Katholische, sondern, wie Natorp treffend sagt, ins Ultramontane übersetzt hat. Willmann verdankt seine energische Betonung des soziologischen Gesichtspunktes in seiner Didaktik auch der Anregung durch den Staatsrechtslehrer Lorenz von Stein. Dieser hat in seiner „Verwaltungslehre“ (Bd. V) das Bildungswesen auch vom Standpunkte des Staatsrechtslehrers als einen Teil der Verwaltungswissenschaft bearbeitet und zwar in tieferer und umfassenderer Weise als es ältere Staatsrechtslehrer wie Pöllnitz, Aretin und Mohl getan haben. Stein behandelt das Bildungswesen nicht als Annex der Verwaltungslehre und so als ein Erzeugnis des Staates, sondern er weist der Pädagogik ein eigenes Untersuchungsgebiet an, „die Grundsätze aufzustellen, nach welchen die geistigen Güter dem Einzelnen durch die Mitarbeit anderer erworben werden“.[1] Die Verwaltungslehre behandelt die Gestalt und Ordnung der Bildungszweige, Organe und Anstalten, vermöge deren die Verwaltung die bildende Tätigkeit als eine Aufgabe der Gemeinschaft gegen sich selbst vollzieht. Dieser Ausgangspunkt ist es gewesen, der Willmann, obwohl innerhalb der Herbartschen Schule stehend wie Dörpfeld, dazu veranlasst hat, sich eine freiere Stellung zu bewahren gegenüber den abstrakten Formeln des „erziehenden Unterrichtes“, der „Charakterbildung“, „Harmonie der geistigen Kräfte“ im hergebrachten Herbartianismus. Willmann hat ausser den bereits genannten Schriften auch in einer Abhandlung (im 31. Jahrgang des „Jahrbuchs für wissenschaftliche Pädagogik)“ Stellung genommen zu dem Problemstreit von Individual- und Sozialpädagogik. Willmanns pädagogische Anschauungen hängen natürlich enge zusammen mit seiner ganzen Weltanschauung und Philosophie. Durch seine „Geschichte des Idealismus“ hat Willmann zur Genüge bewiesen, wie er mit Recht als Stütze des Klerikalismus gelten darf und betrachtet wird[2], obwohl man das aus seinen früheren Schriften nie recht ersehen konnte. Und genau in demselben Masse gilt das von seiner Sozialpädagogik. Er steht ganz auf dem Boden der Kirchenlehre. Deshalb behandelt er in seiner „Didaktik“ das kirchliche Bildungswesen mit grosser Schonung, während er über

[1] Didaktik, Bd. I, S. 33—35.

[2] Paulsen, Deutsche Rundschau 1898, Nr. 21 und wieder abgedruckt in Paulsen, philosophia militans, Seite 1—28.

die Aufklärung ganz so einseitig urteilt, wie es Dörpfeld in seiner Weise tut. Ueberhaupt haben alle diese Vertreter aus der Zillerschen Schule das gemeinsam, dass sie, beeinflusst von der Orthodoxie Zillers, ihre religiös-orthodoxe Richtung, die einen von der protestantischen, die andern von der katholischen Seite, in die Pädagogik hineingetragen haben, in der rücksichtslosen Einseitigkeit. Nur so erklärt es sich, dass sich diese extrem-religiösen Richtungen zusammenfinden konnten in *einer* pädagogischen Schule[1].

Willmann bezeichnet als *Aufgabe der Erziehung* nicht nur die Herstellung einer bestimmten Verfassung des Individuums, des Zöglings, durch ein zweites Individuum, den Erzieher, sondern dass auch die künftige Stellung des Zöglings im Leben und seine soziale Bestimmung dabei in Betracht komme. Als das soziale Ganze, für das der Zögling erzogen werden soll, betrachtet Willmann den Religions- und Staatsverband. Gegen Hegel und Herbart wendet Willmann ein, dass Hegel nur einseitig den Individualismus mit dem Sozialismus zu vereinigen suchte, und Herbart nur dem Individualismus huldigte. Das Altertum und das Mittelalter haben nach Willmann den sozialen Gedanken in der Erziehung vielseitiger betont, wie in der Neuzeit Dörpfeld. An dessen System findet Willmann besonders rühmenswert, dass er die Kirche als den Verband erkannt hat, der dasjenige verbindet, was vom ethischen Kulturgehalt zur sittlichen Gesundheit des Volkslebens gehört und allem Sehnen und Streben die höchste, edelste Richtung gibt. Dieser kirchliche Verband ist für Willmann „der archimedische Punkt", welcher die Sozialforschung vor dem monistischen Wirbel bewahrt, der in der Staatsvergötterung endet! Insbesondere wünscht Willmann auch die katholische Kirche heranzuziehen als Gegenstand des Studiums für die Sozialerziehung. Es ist klar, dass das Ziel dieser Art von Sozialpädagogik in der Auslieferung der Schulen an die Kirche enden soll. In seiner teleologischen Analyse der Bildungszwecke und besonders der Bildungsarbeit legt Willmann zur Erreichung des Zieles den

[1] So hat es auch neuerdings z. B. Rein nicht verschmäht, wiederholt *im Verein mit Willmann* gegen Männer von weiterem Blick, wie Natorp, anzuknüpfen, obwohl doch Willmann den *protestantischen* Standpunkt Reins ebenso scharf bekämpft in seiner ultramontanen Kampfesweise und Rein es *verwunderlich* findet, dass sich in der Sozialpädagogik die verschiedenen Weltanschauungen zusammenfinden; siehe Mitteilungen des Vereines der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen, 1901, Nr 19, Seite 16.

sozial-ethischen Motiven besonderes Gewicht bei: „Mit ganzer Kraft macht sich die sozial-ethische Tendenz geltend, wenn der Wert eines idealen Gutes mit einer gewissen Gewalt zum Bewusstsein kommt oder in dasselbe zurückgerufen wird. Als der Deutsche zu Anfang unseres Jahrhunderts „seines Volkstums Hehrheit ahnte", drängte es alle, sich und andere mit dem neuen Geistesinhalt zu erfüllen; die Jugend verstand, dass sie für das Vaterland lernte, die Volksschule wurde so gut wie die Hochschule zur Pflege der wiedergefundenen nationalen Güter herangezogen, und diese erschienen nicht als Bildungsmittel, sondern als vollwichtige Bildungszwecke."[1] „Die individual-ethische Auffassung muss zur sozial-ethischen und transzendenten weitergeführt werden."[2]

Als soziale *Verbände* für die *Erziehung* bezeichnet Willmann zunächst das Haus, das zur Heimat, zum Volke, zum Vaterland erweitert werden muss. Hinsichtlich des *Bildungsinhaltes* unterscheidet Willmann Zonen oder Ringe, welche sich wachsend um einen Mittelpunkt legen. Dieser Mittelpunkt ist der sittliche religiöse Zweck. Der nächste Ring ist *das* Gebiet des Bildungsinhaltes, welches das Gemüt bis zur Hingebung erwärmen kann und soll. Dazu rechnet Willmann die Religion und die heimat-vaterländischen Stoffe anderseits. Um diesen engeren Ring legt sich der weitere herum, welcher sich aus den Bildungsinhalten zusammensetzt, die dem Geiste ideale Momente zuführen und zugleich in dem Gemüt die Teilnahme zu pflanzen vermögen. Ein dritter Ring umfasst jene Lebensgebiete, deren Ertrag zunächst dem Wissen und Können zugute kommt und das Gemüt nur vermittelter Weise erreicht. Darnach ergibt sich in den Unterrichtsstoffen die Reihenfolge: Religionsunterricht, Muttersprache, Geschichte, Weltkunde und Naturkunde, Sprachkunst und Tonkunst (Zusammenfassung in Philosophie)[3]. Diese Konzentration und Organisation hängt enge zusammen mit Herbarts Idee vom „erziehenden Unterricht", wenn auch Willmann sich dagegen zu verwahren sucht[4].

Als soziale *Verbände* und *Träger* des *Bildungswesens*, als *Beziehungspunkte* der Bildung, fordert Willmann Gleichstellung von Staat,

[1] Didaktik, Bd. II, Seite 25.

[2] Didaktik, Bd. II, Seite 36.

[3] Didaktik, Bd. II, Seite 196 ff.

[4] Sie befriedigt psychologisch deshalb nicht, weil sie rein äusserlich gehalten ist. Nur der Stoff ist berücksichtigt, nicht die Entwicklungsstufe des Kindes.

Kirche und Schule. Natürlich soll auch die *familienhafte* Bildung berücksichtigt werden. Doch nimmt Willmann in diesen Anschauungen einen konfessionellen Standpunkt ein, der ihn verhindert, ausser seinen Forderungen für die religiöse Bildung auch für die übrigen Bildungsgebiete recht sozialen Geist zu bekunden. Damit hängen auch, ganz ähnlich wie bei Dörpfeld, seine Forderungen hinsichtlich der organischen Gestaltung des Bildungswesens, der Schulkunde und der Bildungsarbeit im Ganzen, der menschlichen Lebensaufgaben zusammen, die alle gipfeln in scharfer Betonung konfessioneller Schulen und einer fast bis zur Karikatur gezeichneten Darstellung des modernen Kulturbegriffes.

C. An diese beiden Hauptvertreter der Sozialpädagogik des Herbartianismus, Dörpfeld und Willmann, schliessen sich eine Reihe von bedeutenden Anhängern an. Vorzugsweise an Dörpfeld lehnt sich *J. Trüper* (Sophienhöhe bei Jena) an, der sich als Sozialpädagoge einen Namen gemacht hat durch seine Arbeiten: „Erziehung und Gesellschaft“ (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 22. Jahrg., 1890), „Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung“ (1890), „Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit“ (3 Hefte 1890), „F. W. Dörpfelds soziale Erziehung“ (1901). Nach Trüper liegt die Sozialpädagogik an der Grenze der Pädagogik und ist zum Teil politischer und kirchenpolitischer Natur und greift so in das Gebiet der Staatswissenschaft, der Rechtswissenschaft, der Sozialwissenschaft hinüber; namentlich gilt ihm das von der Schulverfassungstheorie. Mit Recht betont Trüper, dass der politische Gesichtspunkt für sich allein nicht geeignet ist, das Verständnis des sozialen Charakters der Erziehung und Bildung zu erschliessen. „Denn Erziehung und Bildung haben es zu tun mit ethischen oder intellektuellen Gütern, welche der Staat nicht schafft, sondern nur schützt, bestenfalls regelt, fixiert und pflegt.“ Unterricht und Erziehung sollen zur Teilnahme am Gemeinschaftsleben befähigen. Nachdem nun noch Trüper all das „sozial“ heisst, was sich auf die Gemeinschaft der Menschen bezieht, die durch die verschiedensten Zweige der Kultur miteinander verbunden und voneinander gegenseitig irgendwie abhängig sind, wird auch die Pädagogik zum gesellschaftlichen Problem und ein Teil der sozialen Frage, insbesondere dann, wenn man die Gesellschaft nicht ausschliesslich als politisch-wirtschaftliche auffasst. Aus dieser Beziehung von Erziehung und Unterricht auf die Gesellschaft ergibt sich dann, dass die Schule stets

geboren wird in ihren Tendenzen aus den jeweiligen Strömungen der Zeit heraus fürs Leben. „Nicht für die Schule, fürs Leben lernen wir.“ Der Massstab für die Beurteilung der Schulprobleme muss der Kulturstand der Gesellschaft sein. In seinen Untersuchungen über den Begriff „Schule“ und ihr Verhältnis zum sozialen Leben kommt Trüper zur Ueberzeugung, dass für unseren gegenwärtigen Kulturstand die Individualerziehung unzulänglich sei. Er unterscheidet zwischen Allgemein- und Berufsbildung der Schule durch die Tendenz der verschiedenen Lehrfächer. Trotz aller Berücksichtigung der wirtschaftlich-sozialen Fragen und der sozialen Schäden der Gegenwart in der Schule und der öffentlichen Erziehung will Trüper *sozialpolitische* Fragen fernhalten von den Pforten der Schule. So bedeutet für Träper, ganz im Sinne Dörpfelds, die soziale Erziehung nicht ein Hinwegtäuschen über soziale Missstände und Schäden, auch nicht bloss eine Fürsorge für die wirtschaftlich Schwachen und Verwahrlosten und Entarteten, oder ein demagogisches Streben nach politischer Herrschaft der Massen, sondern soziale Erziehung bedeutet ihm Veredlung und Kräftigung des verschiedenartigen Gemeinschaftslebens in unserem Volke und damit Veredlung des Volksganzen. An Trüper gegenüber Dörpfeld ist besonders hervorzuheben, dass er sich möglichst frei hält von Einseitigkeiten in der Uebertragung seiner Prinzipien in die Wirklichkeit. Durch seine Stellungnahme zum Religionsunterricht, zur Simultanschule, zur Schulverwaltungsfrage, zu wirtschaftlich-sozialen Fragen und ihre Anlehnung an Lehrgegenstände der Schule weht ein echt volkswirtschaftlicher Geist, selbst wenn man nicht allen Punkten zustimmen kann.[1] Aus ähnlichen Gesichtspunkten leitet *Dr. H. Lietz*[2] die Notwendigkeit der Sozialpädagogik ab, aus dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, aus dem Kulturzustand unserer Zeit, besonders aus dem wirtschaftlich-sozialen, dem sozialpolitischen, dem nationalen und dem religiös-kirchlichen Leben. So bestimmt Lietz die Aufgabe der Sozialerziehung vom Standpunkte der Kultur und besonders von der Soziologie aus unter besonderem Hinweis auf H. Spencer und G. A. Lindner. Um eine solche Sozialerziehung zu erreichen, verlangt Lietz, dass alle Unterrichtsfächer vom *sozialen Gesichtspunkte* aus behandelt

[1] Vor allem ist zu bemängeln, dass er nur für das Individuum ein Bildungsgesetz aufstellt, nicht auch für die Gemeinschaft.

[2] Dr. H. Lietz, Individual- und Sozialpädagogik. (Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. V. Heft, 1894, Seite 57—80.).

werden sollen und im besonderen Belehrung über wirtschaftliche und politische Verhältnisse. Volkswirtschaft und Gesetzeskunde sollen in einem selbständigen Unterrichtsfache: Gesellschaftskunde, berücksichtigt werden. So lehnt sich auch Lietz vielfach an Dörpfeld an und an eine Reihe von Schulmännern, die vom rein praktischen Standpunkte aus solche Forderungen erhoben haben[1]. Lietz spricht auch kurz über die Methode des Volkswirtschaftsunterrichtes aus dem sozialen Gesichtspunkt, ohne gerade viel neue Gedanken aufzustellen, die nicht schon grösstenteils bei Dörpfeld ausgesprochen wären. Selbst dieser volkswirtschaftliche Unterricht soll in die Zwangsjacke der Formalstufen gesteckt werden. Zustimmen kann man auch hier der Forderung, Parteipolitik fernzuhalten und bei allen Belehrungen den *sozialethischen* Massstab als Kriterium anzulegen.

Innerhalb der Schule Herbarts stehen auch noch zwei Vertreter der Sozialpädagogik, die sich hauptsächlich an Willmann anlehnen. Es sind das *Villanyi*, der sich besonders bekannt gemacht hat durch seine Arbeit: „Die soziale und kulturelle Bildung als Aufgabe der Erziehung", und der als Grazer Hochschul-Professor verstorbene *R. Hochegger*, der „Ueber Individual- und Sozialpädagogik" geschrieben hat (Meyer, Pädagogische Zeit- und Streitfragen, Bd. IV, Heft 19). Aus der gegensätzlichen Ideenbewegung unseres Jahrhunderts gegenüber dem vorigen (19. Jahrhundert) ergibt sich für Hochegger auch für die Pädagogik die Notwendigkeit einer neuen Begründung, die nur erfolgen kann vom sozialen und geschichtlichen Standpunkt aus zur Erweiterung des individualen Gesichtspunktes. Keineswegs kann das Ziel der Erziehung darnach etwa eine *Ausgleichung aller individuellen Eigenart* sein, sondern gerade eine rechte Sozialpädagogik muss eine Herausarbeitung ganzer Persönlichkeiten mit aller Energie betonen. Aber das Individualisätsprinzip allein ist unzulänglich. Das beweist schon der Prozess der sozialen Lebenserneuerung, der über den Einzelnen hinausreicht. Die Erziehungsarbeit muss daher auch eine soziale sein. Diese Doppelseitigkeit teilt die Pädagogik mit allen Wissenschaften, die psychologische Vorgänge zergliedern. Hochegger redet dann besonders einer Staatspädagogik das Wort, d. h. der Staat soll nach seinen Bedürfnissen die Erziehung leiten.

---

[1] Besonders O. Pache, Mittenzwei, Patuschka, Kelle u. a., über die später noch gesprochen wird.

Hochegger greift in seiner Staatsidee vielfach auf Platon zurück. Doch soll der Staat nicht der einzige soziale Verband sein, der die Assimilation des heranwachsenden Geschlechtes beeinflusst. Auch die Kirche hat nach ihm ein historisches und soziales Anrecht auf die Jugendbildung. Dennoch geht Hochegger nicht so weit als Willmann, die Stellung und Bedeutung der Kirche in der Gegenwart mit dem Mittelalter in eine Reihe zu setzen. Nachdem die Kirche die weltliche Wissenschaft dem Kulturstaate abgetreten hat, kann sie die volle Beeinflussung nicht mehr beanspruchen. Historische *und* soziale Faktoren, auch die Sitte haben die Erziehung zu beeinflussen. In praktische Einzelfragen des Unterrichtes hat Hochegger weiter nicht eingegriffen.

A. Der bedeutendste *Theoretiker* auf dem Gebiete der modernen Sozialpädagogik ist entschieden der Marburger Professor *Paul Natorp* (geb. 1854). Er gehört zur Richtung des Neu-Kantianismus, die seit den Tagen des Materialismusstreites das Losungswort aufgestellt hat: „Zurück auf Kant“ und so einzelne Probleme des Kantschen Systems zu neuem Leben erweckt hat. Namentlich bemüht sich der Neukantianismus, unsere Begriffe nach der erkenntnistheoretischen Seite zu untersuchen. Ganz in dieser Richtung steht Natorp; doch geht er in seinen eigenen Meinungen mehrfach auf Sokrates und Platon zurück, wie das besonders seine sehr verdienstvolle Arbeit: „Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik“ (1895) und eine Reihe anderer wertvoller Arbeiten im Gebiete der Geschichte der Philosophie zeigen. Indem in unserem Zeitalter die wissenschaftlichen Theorien, nach dem Vorbilde der ganzen Zeitrichtung, von einer Sozialisierungstendenz getragen werden, in gewissem Sinne eine Parallelerscheinung des Platonischen Zeitalters, neigt sich Natorp neuerdings vielfach in seiner Philosophie einer Sozialphilosophie und sozialen Problemen überhaupt zu, und das führte ihn denn auch zur Sozialpädagogik im weitesten Sinne, und er hält in wirtschaftlichen Fragen ungefähr die gleiche Tendenz ein, wie sie uns bei einem Juristen der Neukantianischen Schule, bei Rudolf Stammler (geb. 1856, Professor der Jurisprudenz in Halle) begegnet, auf den sich Natorp mehrfach bezieht. Stark beeinflusst sind Natorps sozialpädagogische Anschauungen auch von dem Volksmann Pestalozzi, in dessen Ideen er sich liebevoll versenkt und ihnen vielfach erst die rechte Klarheit und Ausprägung gibt. Allerdings läuft es Natorp häufig unbewusst mit unter, dass er seine Kantischen Ideen etwa

gewaltsam aus Pestalozzi herauszulesen sich bemüht, um diesen Schweizer zu einem unbewussten Anhänger Kants zu stempeln. In Wort und Schrift hat das Natorp schon wiederholt versucht. Bei alle dem darf man mit Recht sagen, dass Natorp wohl das tiefste und gründlichste über Pestalozzi geschrieben hat, das in der reichhaltigen Literatur über ihn enthalten ist.[1] Das gilt namentlich von Natorps Schrift: „Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre" (1899). Natorp untersucht in dieser Schrift, ob Herbart oder Pestalozzi im stande seien, unserer heutigen Pädagogik eine tragfähige Grundlage zu geben. Natorp prüft dann Herbarts allgemeine Bedeutung, seine Ethik und Psychologie als Grundlegung für dessen Einteilung der Pädagogik; er stellt Untersuchungen an über „Regierung, Unterricht und Zucht" und über den „erziehenden Unterricht". Natorps scharfe Kritik kommt zu dem Ergebnis, dass die theoretischen Grundlagen Herbarts nicht mehr haltbar sind, und von der heutigen Philosophie werden sie allgemein einmütig verworfen.[2] In diesem Zusammenhang soll aus der Kritik Natorps nur das hervorgehoben werden, dass Herbarts Anschauungen über die Willensbildung durch Vorstellungen keine Brücke erkennen lassen von der Einzelerziehung zur Erziehung in der Gemeinschaft, *in* der und *für* die sich alle Willenserziehung abspielt, d. h. Herbart bleibt einseitig beim Individualismus stehen und mit ihm auch die meisten Anhänger und Verteidiger seiner Lehre. Im weiteren Verlauf seiner Schrift bespricht Natorp die Erziehungslehre Pestalozzis, die sich nach Natorp heraushebt aus dem Zeitalter Schillers und Kants und dem Zeitalter des Neuhumanismus. Natorp spricht von einem Zeitalter Pestalozzis, dessen Gedanken eine tiefe Uebereinstimmung mit der kritischen Philosophie Kants zeigten, wenngleich Pestalozzi das Bewusstsein dieser Abhängigkeit fehlen musste. (Das ist übrigens auch in einer

[1] Siehe Rissmann, Deutsche Schule, 1899, 3. Jahrgang. Anmerkung Seite 3.

[2] Nur die heutige Herbartsche Schule unter Reins Führung macht davon eine Ausnahme. So hat *Rein* in seiner Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1899, 4. Heft, im Verein mit *Flügel* und *Just* den Versuch unternommen, Natorp zu widerlegen. (Natorps Gegenkritik siehe Deutsche Schule, 1899, Seite 424 ff. Kant oder Herbart?) Ausserdem hatte schon vorher sich Rein mit *Willmann* vereinigt gegen Natorp. (Zeitschr. f. Philos. u. Pädag., 1899, 2. Heft). (Natorps Antwort siehe Deutsche Schule, 1899, S. 231, „Offener Brief an W. Rein".) Mit Recht sagt Natorp hier: „Ist es zu glauben, dass der Herbartianismus sich identifizieren wollte mit einem Ultramontanismus, der sich die Verekelung der grössten Epoche unserer geistigen Geschichte zur besonderen Aufgabe macht?"

späteren Arbeit aus dem Herbartschen Lager behauptet worden: Wiget, Herbart und Pestalozzi, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 24. Jahrg.) Nach der Untersuchung der allgemeinen Grundlagen der Erziehungslehre geht Natorp über zur Betrachtung Pestalozzis Grundansicht über die soziale Bedingtheit der Erziehung, insbesondere des Willens, im Anschluss an die „Abendstunden". Pestalozzis Ethik und Sozialphilosophie und sein Verhältnis zur Religion kommen zur Darstellung in der Besprechung der „Nachforschungen". Die tiefe Einsicht und die Bestrebungen Pestalozzis in diesen Punkten, seine sozialpädagogischen Anschauungen und seine wenn auch unbewusste Harmonie mit Kant, sind Natorp die wichtigsten Ergebnisse für die neuen Richtpunkte in der Erziehung, insbesondere für die Sozialpädagogik. All diese historisch-kritischen Ergebnisse sind als Einleitung zu betrachten für Natorps grösseres Hauptwerk: „Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft" (1899).[1] In diese Schrift sind auch die Ideen hineingearbeitet, die Natorp in früheren Arbeiten schon niedergelegt hatte: „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik" (1894); „Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage" (1894); „Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik" (1895); „Grundlinien einer Theorie der Willensbildung" (Archiv systemat. Philosophie, 1. 1895, S. 65—100, 289—326; 2. 1896, S. 317—354). Natorps Lehrgebäude der Sozialpädagogik ist so eine Synthese der Philosophie Platos, Kants und der Pädagogik Pestalozzis. Von Platon hat er die Feststellung der Kardinaltugenden übernommen: 1. *Wahrheit* (Wahrhaftigkeit), die es mit der Einsicht zu tun hat. Die Wahrheit ist die Voraussetzung aller übrigen Tugenden, sie ist die Tugend des Bewusstseins, da sie als Korrelat der praktischen Vernunft in so fundamentaler Weise, wie keine andere, die Sittlichkeit der Person bezeichnet, nämlich nach ihrem letzten Grunde im Bewusstsein. Zum Hervorbringen des Guten gehört aber Tatkraft, so ist 2. *sittliche Stärke, Tapferkeit* nötig. Diese beiden sind Tugenden der Vernunft und des Willens; es muss aber auch eine Tugend geben, die sich unmittelbar auf den dritten Faktor der Aktivität, das Triebleben, bezieht. Das ist 3. *die Reinheit, sittliche Ordnung des Trieblebens.* Sobald das Verhältnis zur Gemeinschaft in Frage kommt, wird jede dieser drei Tugenden etwas vom Charakter 4. der *Gerechtigkeit* annehmen, welche

[1] Inzwischen in zweiter Auflage erschienen.

die drei anderen eigentlich in sich begreift, da sie Wahrheit, Kraft, Reinheit der Sittlichkeit im Verhalten zur Gemeinschaft bedeutet. Die sozialeu Tugenden sind dann dieselben, nur für die Gemeinschaft. An Plato klingt dann auch der Satz Natorps an, dass das Gute vom Individuum frei gewollt sein muss, aber das Sittliche ist überindividuell, von Haus aus nicht Privat-, sondern Gemeinschaftssache. Und indem Natorp sagt, es sei dem Inhalt nach sozial, berührt er sich wiederum mit Kant. Kants Erkenntnistheorie und Ethik sind Natorp dann die weiteren Leitfäden der philosophischen Untersuchung, nur dass Natorp Kants Formen des Erkennens und Wollens teilweise mit neuem Inhalte füllt, wie er sich auch Platon gegenüber eine kritische Selbständigkeit bewahrt.

Im ersten Teil dieser Sozialpädagogik vollzieht Natorp die erkenntnistheoretische Grundlegung in der erwähnten Art. Von Kant ausgehend, untersucht Natorp in deduktiver Methode die Begriffe Erziehung, Bildung, Wille, um sich dann besonders scharf dem Begriffe Idee zuzuwenden. „Das Wort Erziehung enthält das Besondere und Wichtige, dass menschliche Bildung *Willenssache* ist. Dieser Grundbegriff der Erziehung oder Bildung enthält schon das *philosophische Problem des Sollens oder Zweckes oder Idee.*“ Die Idee ist nach Natorp nicht durch eine Analogie der geistigen mit der materiellen Entwicklung, in der es *nur* Kausalität gibt, zu gewinnen, sondern *aus uns* ist die Zwecksetzung erst in die Naturwissenschaft hineingetragen worden, aus unserem *Selbstbewusstsein,* das sich allein zu denken vermag unter der *Idee des Zieles.* So sagt uns die Analyse unseres Bewusstseins, dass die *Idee kein Naturbegriff* ist. Ebenso wenig ist die Idee ein Begriff der Psychologie. Es gibt *Erscheinungen* als einziger Gegenstand der Erkenntnis, die diese Erscheinungen ordnet etwa nach dem Gesetze der Kausalität, und ein zweites, das *Bewusstsein* der Erscheinungen, ohne besonderen Inhalt, unterschieden nur in der Art, wie die Erscheinungen sich aufreihen in einer gewissen Stufenfolge von Ordnungen, in der das letzte Glied nach der äusseren, der Objektseite, die *äussere Wirklichkeit* oder Natur ist, der ein Subjektives unabgelöst von unserer Bewusstheit als ein letztes, unmittelbar Erscheinendes als *innere* Welt gegenübersteht. Es gibt deshalb doch keine doppelte Erscheinungsreihe des „Physischen und Psychischen“. Jeder Inhalt des Physischen bezieht sich auch auf das Psychische und umgekehrt unter Berücksichtigung des entsprechenden Begriffssystems, Empfindung, Gedanke, Vorstellung u. s. w. Diese eigene

Art der Erkenntnis ein und desselben Erscheinenden kann man Psychologie nennen, bei der es sich aber in beiden Fällen um *zeitliche* Erscheinungen, *nicht* um *Zweckbegriffe*, um die es sich aber in der Erziehung handelt. Will die Erkenntnis Zweckbegriffe erlangen, so kann das nur aus dem Gesichtspunkte der *Methode oder der Kritik* geschehen. Daher sagt Natorp: *Erkenntniskritik, nicht* Psychologie — für die *Idee*, welche die bloss gedachte letzte Einheit, der Blickpunkt der Erkenntnis ist. Die Idee ist das Prinzip, von dem das praktische Sollen seinen Ausgangspunkt nimmt. Der *Inhalt* der Idee ist eins mit dem des Sollens. So ergeben sich zwei Welten der theoretischen und praktischen Erkenntnis: die Welten des Intellekts und des Willens. Als das Gebiet des Intellekts bezeichnet Natorp die Erfahrung, die aber eines Abschlusses in sich nicht fähig ist. Sie muss sich der Idee des Unbedingten unterordnen und erhält dadurch neue Bedeutung. Ihre Richtung erhält Gewissheit in der Richtung auf die Idee. So erhalten wir den *Ursprung* des *Sollens* im praktischen Sinne. Diese *praktische Erkenntnis oder Idee* ist dann das *Gebiet* des *Willens*. Kausalität ist hier ausgeschlossen, alles ruht in der Einheit des Bewusstseins, der Idee, die Kluft zwischen beiden wird geschlossen durch die *Freiheit des Willens oder des Bewusstseins,* das sich über die theoretische Erkenntnis erhebt. Die Verwirklichung des Gewollten ist dann Sache der Technik, die dann durch die Kausalität über die Natur herrscht. Die Technik ordnet sich nach den Wissensgebieten, für die Seelenhandlungen wird sie zur psychologischen Technik, deren vergrösserte Gestalt die soziologische Technik bildet, auf der alles Aeussere der Gemeinschaftsordnung, besonders der Erziehung (als Tätigkeit) beruht. So stützt sich also die Ethik auf die Logik und auf die *Ethik* die Pädagogik des *Willens*, aber die Pädagogik des *Verstandes* auf die *Logik*. Die *psychologische* Erwägung ist erst sekundär, die die logischen, ethischen, ästhetischen Gesetze zu ihrer Erklärung schon voraussetzt.

Nach dem Grade in den Altersstufen, in dem uns diese strenge Einheit des Bewusstseins klar ist, unterscheiden wir verschiedene Stufen der Aktivität; von der untersten, dem Empirischen am nächsten stehenden Stufe des *Triebes* gelangen wir zum *Willen im engeren Sinn* und schliesslich zur letzten Stufe des *Vernunftwillens*. Diese Gesamtheit des aktiven Vermögens arbeitet hin auf den Ausbau einer Welt der Zwecke als Naturboden für das menschliche Wollen. Dadurch wird die ganze Erfahrung in das Blickfeld des praktischen Bewusstseins gerückt, d. h. *idealisiert*.

Wie erwacht nun dieses praktische und theoretische Bewusstsein im Menschen? Wie gelangt es zur Herrschaft? Ein Selbstbewusstsein entwickelt sich im Menschen nur im Wechselverhältnis von Bewusstsein zu Bewusstsein, in und mit der Entwicklung der Beziehungen, die aus dem *empirischen Bewusstsein des einzelnen Subjektes hinaus zur Gemeinschaft hinüberreichen.* Erziehung und Gemeinschaft haben so *innere* Beziehungen. Die *Erziehung* ruht ihrem *Begriff* nach — *nicht* als Selbsterziehung — im Element der *Gemeinschaft,* schon in der *Gemeinschaft des einzelnen Erziehers zum Zögling;* ihr *Ziel* kann also nicht bloss auf das *Leben* in der Gemeinschaft, sondern es muss auch auf die Teilnahme am *Aufbau der Gemeinschaft* gerüstet sein. *Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gesellschaft.* Das muss für die Erziehungslehre oberster Grundsatz sein in all ihren Massnahmen. Aus dem Bildungsinhalt der Gemeinschaft schöpft das einzelne Individuum seinen Teil und erweitert immer wieder sein Selbst durch diese Beziehung. Hier kann sich dann die erste *Individualität,* die Spontaneität der Bildung entfalten, ganz nach der Auffassung von Sokrates, Platon und Kant. Das ist der Sinn der *bildenden* Gemeinschaft. Dasselbe gilt vom Selbstbewusstsein und auch für das Praktische, das Willensgebiet. Jede Gemeinschaft ist auch eine Willensgemeinschaft. Das Wollen an sich ist zwar *individuell;* aber wenn der Eine dem Andern in der Gemeinschaft gegenüberstehend, in freier Uebereinstimmung mit ihm dasselbe will, so ist das Wollen doch von der Gemeinschaft beeinflusst. Das zeigt gerade die Analogie der Entwicklung theoretischer Erkenntnis in der Gemeinschaft des Lehrenden und Lernenden, wobei sich der Einfluss der Gemeinschaft im Lehrenden so herrlich zeigt. Dieses theoretische Lernen hängt vom Wollen ab. Es gibt keine Verstandesbildung ohne Willensentwicklung im voraus; *primär* ist also die Willensbildung. So muss die Theorie der Willensbildung unbedingt von der Gemeinschaft ausgehen. Der Einzelmensch ist gleichsam nur eine Einzelzelle im ganzen Organismus der Gesellschaft der Menschheit. Das ist *Natorps Auffassung der Erziehungslehre als Sozialpädagogik.*

Gemeinschaft besteht nur im Verein der Individuen, dieser Verein wiederum nur im Bewusstsein der Einzelglieder. Das letzte Gesetz ist daher für beide, Individuum und Gemeinschaft, notwendig ein und dasselbe.

Im Anschluss hieran entwickelt nun N. im zweiten Teile seiner

„Sozialpädagogik“ die Hauptbegriffe der Ethik und der Sozialphilosophie.

Das Wollen des Guten bleibt individuell, indem kein anderer für mich wollen, für mich Vernunft haben kann. Aber diese Gesetzes*form* verleiht dem Inhalt objektiven Charakter; denn meine Sache ist keine andere, als die auch jedes andern Sache sein sollte und der Wahrheit nach ist. Seinem *Inhalte* nach bleibt das Sittliche Gemeinschaftssache. Sittliches Bewusstsein ist als solches notwendig Gemeinschaftsbewusstsein. Eine Spezifikation der an und für sich identischen Aufgabe des Sittlichen ist trotzdem nötig, je nachdem sie bloss in Hinsicht des Individuums oder in Hinsicht der Wechselbeziehung der Individuen in der Gemeinschaft erwogen wird. Die konkretere Gestalt der sittlichen Aufgabe aber ist die gemeinschaftliche; doch der Einzelne ist, zugleich in seiner Gemeinschaftsbeziehung gedacht, konkreter als der bloss für sich gedachte Einzelne. Darum kann die Ableitung der konkret sittlichen Aufgabe nur vom Individuum ausgehen, deduktiv vom Abstrakteren zum Konkreten. Die Grundverhältnisse des Sittlichen lassen sich einteilen nach ihrer Beziehung auf die Grundfaktoren der Aktivität. Dadurch erhalten wir für das Individuum ein System von Grundtugenden. Derselbe Einteilungsgrund gilt dann auch für die sozialen Tugenden, was ganz der Auffassung Platons entspricht, wenn Natorp diese auch mannigfach modifiziert. Nach dieser Darstellung des Sittlichen in individueller und sozialer Bedeutung führt dann Natorp das System der individuellen Tugenden aus und unterscheidet: 1. die Tugend der Vernunft: Wahrheit; 2. die Tugend des Willens: Tapferkeit oder sittliche Tatkraft; 3. die Tugend des Trieblebens: Reinheit oder Mass; 4. individuelle Grundlage der sozialen Tugend: Gerechtigkeit. Diese vierte Tugend begreift die drei anderen in sich und weist ihnen die neue Beziehung auf die Gemeinschaft an. Sie bedeutet zugleich Wahrheit, Kraft und Reinheit der Sittlichkeit im Verhalten zur Gemeinschaft. Diese Einheit der Tugenden ergibt sich aus dem Verhältnis der drei Stufen der Aktivität und dem Zusammenhang von Individuum und Gemeinschaft mit zwingender Notwendigkeit. Die konkretere Gestaltung, die sich daraus ergibt, führt zur Tugend des Soziallebens, dessen Funktionen in einem Parallelismus stehen zu denjenigen des individuellen Lebens. Den sozialen Funktionen entsprechen drei Grundklassen sozialer Tätigkeiten: die wirtschaftliche, die regierende und die bildende, die

natürlich nicht als getrennt stehend betrachtet werden dürfen, sondern so, dass sie sich nach dem Verhältnis von Mittel und Zweck einander unterordnen. Auf dem Grundfaktor der bildenden Tätigkeit, der Vernunft als Herrschaft des Bewusstseins über die übrigen, beruht die Aufgabe der sozialen Bildungstätigkeit: der sozialen Pädagogik. Sie hat sowohl die wirtschaftliche als die regierende Tätigkeit zur Voraussetzung und wirkt auf beide und so auf das soziale Leben in all seinen Beziehungen zurück. Aber sie geht in ihrem Zweck über beide hinaus. Ihr Zweck liegt im Bewusstsein, in einem Leben, in dem das Bewusstsein, in dem die Vernunft *herrscht,* nicht bloss dient. Menschenbildung, Bildung durch Arbeit und zur Arbeit, durch soziale Organisation und zur Teilnahme an ihr, ebenso wie durch und zu eigener bildender Tätigkeit, an sich selbst und andern. Das sind die Glieder des einen Organismus der Menschenbildung. Die Güte oder Tüchtigkeit des sozialen Lebens besteht in seiner Tugend im antiken Sinne: im normalen Verhältnis der Grundfunktionen. Das Gemeinschaftsleben entwickelt sich unendlich weiter, zu einer ewigen Aufgabe der sittlichen Ordnung werdend, ihre Tugend wird zur Idee, d. h. zum Richtpunkte einer unendlichen Entwicklung nach *einem Grundgesetz der sozialen Entwicklung.* Dieses Gesetz stützt sich auf die Idee eines allgemeingiltigen funktionalen Zusammenhangs unter den notwendigen Grundfaktoren des sozialen Lebens und ist begründet in einem Verhältnis von Methoden, die zwischen dem Gesetz der Idee und der Naturgesetzlichkeit im Bewusstsein des Menschen eine Verbindung stiften. Das Grundgesetz des Bewusstseins ist es, das diese Analogie auf allen Gebieten durchführt und im Begriff einer Entwicklung des Menschentums zusammenfasst. *Das ist das sozialpädagogische Ideal, bei dem wir nach Natorp stehen bleiben müssen.* Darin sind auch die Grundeigenschaften enthalten für ein sittlich geordnetes Gemeinleben — die Tugenden der Gemeinschaft: 1. Wahrhaftigkeit, d. i. Herrschaft des Bewusstseins; 2. Einstehen für Gesetzlichkeit; 3. Harmonische Ordnung des Trieblebens; 4. Gerechtigkeit; diese Tugend fasst sozial und individuell die drei anderen zusammen, gibt ihnen bald individuelle, bald soziale Bedeutung. Unter all den herrlichen Gedanken, die Natorp in dieser Abhandlung über die sozialen Tugenden ausspricht, sei besonders der hervorgehoben: *„Ohne tatsächliche Anerkennung des gleichen Bildungsanspruches aller bleibt die Erhebung sittlicher Forderungen im sozialen Leben selber eine Unwahr-*

heit.“ [1] Während in den beiden ersten Teilen Natorp uns hauptsächlich theoretische Auseinandersetzungen bietet, geht er im dritten Teil mehr ihrer praktischen Durchführung nach. Er spricht hier über: *„Organisation und Methode der Willenserziehung“*. Das wesentliche Mittel zur Willenserziehung ist die *Organisation der Gemeinschaft:* Organisation der Arbeit, rechtliche Organisation, Organisation der Bildung. Der Fortschritt in allen diesen bezweckt die Herrschaft menschlicher Einsicht und Willenstat — Fortschritt des Bewusstseins. Die Bildungsfrage ist die grosse Sorge der Menschheit, und der Schwerpunkt dieser Frage liegt nach Natorp in der Erziehung des Willens, von dem Intellekt, Phantasie und Gefühl abhängig sind. Die Organisation der Willenserziehung muss der natürlichen Stufenfolge der Willensentwicklung entsprechen: durch Trieb und Entschliessung zum Einheitsbewusstsein der Vernunft. Diese Organisation muss auch Rücksicht nehmen auf die drei *sozialen Tätigkeiten,* die früher erwähnt worden sind. Und so wird sie gleichermassen auf Individuum und Gemeinschaft einwirken, um den wahren und letzten Zweck der Menschenbildung zu erreichen. Das ist das *Prinzip* der Organisation der Willenserziehung. In der *Erfahrung* ist die Grundlage zu solcher Organisation gegeben in der Erziehung des Menschen, besonders des menschlichen Willens in den, in entwickelter Gemeinschaft mitwirkenden Faktoren: Haus, Schule und organisierte Gemeinschaft als freier Selbsterziehung im Gemeinleben der Erwachsenen. In unserer Zeit geht namentlich für Arbeiterkinder die Hauserziehung vielfach ab infolge der eigenartigen Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse. Die Familie steht immer mehr in Gefahr als *eine* der sozialen Organisationen zu verschwinden. Und doch muss das Haus, die „Zelle“ bestehen bleiben, ohne die der *ganze* Organismus zu Grunde gehen würde. Es sollte in solchen Zeiten diese Organisation wenigstens durch das Surrogat der Fröbelschen Kindergärten ersetzt werden. Diese Kindergärten können auch viel beitragen zur Wiederherstellung des häuslichen Lebens des Arbeiters selber, indem sich auch unter dem Einfluss erhöhter Arbeitsgemeinschaft *Familienverbände* bilden sollten mit gemeinschaftlicher Sorge um die Erziehung der Kinder. Die *grössere Freiheit vom Arbeitszwang* könnte auch der Erziehung der Kinder zu gute kommen. Auf diese Weise könnte eine organischere

[1] Gramzow, Kritische Streifzüge im Gebiete der Sozialpädagogik, hebt erfreulicherweise den gleichen Gedanken besonders heraus.

Form der Hauserziehung entstehen über die Kindergärten hinaus, namentlich auch durch Heranziehung der Arbeiter und Arbeiterinnen, die beide weder nur Erziehung- noch ausschliesslich Erwerbspflicht haben dürften. Es ist dringend notwendig, dem sogenannten vorschulpflichtigen Alter besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden; denn gerade *die ersten Jahre bedeuten für die Erziehung des Menschen ausserordentlich viel.* In dieser Zeit ist das geistige Wachstum am mächtigsten, gestaltreichsten, und die schaffende Kraft am grössten. Mit warmem Herzen und feinem Verständnis behandelt Natorp in ausführlicher Weise diese Familienrechte und -Pflichten als einen integrierenden Teil der sozialen Organisation der Erziehung, um sich dann der *Schule* zuzuwenden. *Ihr Hauptgewicht fällt sachgemäss auf die Intellektbildung,* auf den Unterricht. Die Verstandesbildung muss das Zentrum aller Schulerziehung sein. Freilich kann der Unterricht nicht nur richtig denken, sondern richtig *walten* lehren und vollzieht so auch ein *Stück* Willenserziehung, aber nicht das Ganze und Eigentümlichste; das bleibt dem Leben *vor, neben* und *nach* der Schule vorbehalten. Die Schule ist nur ein Stück Leben der sozial organisierten Gemeinschaft. Im weiteren spricht Natorp *der Nationalschule* energisch das Wort. Die Idee der Nationalschule ist untrennbar von *der demokratischen Entwicklung* der modernen Völker. Durch sie ist ein Volk im modernen Sinne überhaupt erst möglich, *die* Völker werden die führenden sein, die diese Idee am meisten verwirklichen. Dieser Idee entsprechend, darf es von Anfang an nur *eine* Schulgattung für *alle* Kinder geben, so lange es die Rücksicht auf eine besondere Forderung der Berufsbildung gestattet. Im weiteren bespricht hier Natorp eine Organisation des gesamten Schulwesens, in der besonders beachtenswert sind sein Eintreten für Ausdehnung der Volksschule für *alle* bis zum *12. Lebensjahre*, die Scheidung der Schulen nach wissenschaftlichen und gewerblichen Berufen, in höheren Altersstufen als gegenwärtig, besonders seine gesunde Ausgestaltungsidee für das Fortbildungsschulwesen. Nicht laut genug kann Natorps Wort ausgesprochen werden, dass für den *Besuch der höheren Schulen nur die Befähigung des Kindes und nicht, wie vielfach heute Geld und Ehrgeiz der Eltern, massgebend sein sollte.* Wie nun auf der untersten Stufe, im Hause, die Willensbildung ganz im Gebiete des Sinnlich-Praktischen stecken bleibt und sich auf der zweiten Stufe, der Schule, zum Verständig-Praktischen erhebt, so führt erst die dritte Stufe, die freie Selbsterziehung, auf die Höhe

der praktischen Vernunft oder der freien Sittlichkeit. Dieses unbeschränkte Vermögen der Selbstbildung soll der Gipfelpunkt aller Menschenbildung sein. Auch diese *freie* Bildungstätigkeit muss eine Organisation erhalten. Die *Hochschule* ist eine solche; sie ist geradezu das Zentralorgan der sozialpädagogischen Organisation. Nur muss sie zur „Volkshochschule" für *alle* werden. Das wäre echt sozialpädagogische Entfaltung und Bewegung zur konzentrativen Entwicklung der Wirtschaft und zur demokratischen Entwicklung des öffentlichen Lebens hin. (Diese Bewegung hat sich bereits in einer Reihe ausserdeutscher Staaten glänzend bewährt unter dem Begriffe der Universitätsausdehnung.)[1] In diesem Zusammenhang spricht Natorp auch über das Verhältnis und die Stellung der Religion zu dieser Erweiterung der Volksbildung, die einen *weltlichen* Klerus schaffen muss zur Ueberwindung des Autoritätscharakters der geistigen Fürsorge, wie dieser erwachsen ist aus dem Anspruch einer bevorrechteten Klasse Geistlicher, die sich im Besitz der allein wahren Erkenntnis des Uebersinnlichen und der Beziehung zu ihm wähnen. Das muss gerade auch vom religiösen Standpunkt aus abgelehnt werden. Das Göttliche für den Menschen ist der ganzen Menschheit als Offenbarung gegeben, nicht einer privilegierten *Klasse*, sondern *den* Menschen schlechthin. Wenn dieser Standpunkt allgemein anerkannt wird, dann wird sich die freie Bildungsarbeit an den Erwachsenen nicht mehr ablehnend gegen die Religion verhalten. Nur in dieser *demokratischen* Form wird sie vor einer Negierung durch die gegenwärtige Entwicklung bewahrt bleiben. Es muss jedem einzelnen die Möglichkeit gegeben sein, ihr Wesen zu erkennen, und es wird mehr Verständnis dafür erwachen. Zu dieser Befreiung des Gedankens kann der Unterricht nur durch die Einwirkung auf den Verstand beitragen. Damit vollzieht er eine sittliche Leistung, indem er miterziehen hilft zur ersten aller Tugenden, zur *Tugend der Wahrheit.*[2] In der Erziehung der Erwachsenen darf die „Volkshochschule" nicht stehen bleiben bei der Verstandesbildung. Letzterdings muss — nach nordischem Muster — zu einem vielseitig erziehenden geord-

[1] Natorp, Ueber volkstümliche Universitätskurse. Akademische Revue, 1896. *James Russel,* die Volkshochschulen in England und Amerika, 1895. *E. Schultze,* Volkshochschulen und Universitätsausdehnungs-Bewegung 1897.

[2] Im weitern ist über Natorps Auseinandersetzungen mit der Religion seine Schrift zu vergleichen: „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität", besonders Kap. 5.

neten *Zusammenleben* die Möglichkeit gegeben werden. Es muss gleichzeitig gesorgt werden für gesunde Wohnung, Ernährung, Krankenpflege, Spiel und edle Unterhaltung, geistige Fortbildung und Kunstpflege unter den arbeitenden Klassen. Das fernere Ziel muss sein: Vergemeinschaftung und damit Versittlichung *des ganzen Lebens* eines Volkes.

In welcher *Form* soll sich auf den einzelnen Stufen die willenbildende Tätigkeit vollziehen? Jeder einzelne Akt soll zerfallen in *Vor*tun, *Mit*tun und *Nach*tun. Das führt von Heteronomie zur Autonomie, die sich dann kundgibt in der Fähigkeit, an der eigenen Leistung Kritik zu üben. Der positive Sinn dieser Unzufriedenheit führt dann zum Bewusstsein von der Unendlichkeit der Aufgabe des Sittlichen. Damit hängt nun im weiteren die Frage der Autorität und ihrer Hilfsmittel zusammen: Befehl und Gehorsam; Lob, Tadel und Lohn und Strafe. Frühzeitig muss sich der Zögling dem Willen *Besserwissender* fügen lernen und auch ohne eigenes Wollen und Verstehen den Begriff der Verpflichtung gewinnen durch *Gewöhnung. Gewöhnung ist der wichtigste Faktor der Willenserziehung.* Aus dieser Uebung wächst die Lehre heraus, auch *ohne* äussere Zwangsmittel, wie körperliche Züchtigung u. dgl.

In klarer Weise zeigt Natorp die Erscheinungen der einzelnen Alterstypen auf und ihre Behandlung, namentlich nach der *Willensseite* hin und untersucht vor allem den Anteil der *Verstandes*bildung an der Willenserziehung. Sie hilft nach Natorp dadurch besonders mit an der Willensbildung, weil sie die Selbsttätigkeit in Anspruch nimmt und das umsomehr, je reiner die Verstandestätigkeit ihre Eigenart bewahrt. Das führt zur Untersuchung der einzelnen Unterrichtsgegenstände an der Willenserziehung durch die Verstandesbildung. Es bedarf nur des Hinweises, dass sich Natorp vollständig ablehnend verhält gegenüber dem Herbartschen „erziehenden Unterricht“ und dem Geschichtsunterricht als „Gesinnungsunterricht“. In diesen Abhandlungen finden sich treffende Anschauungen über den Unterricht in Geschichte insbesondere. Widerspruch erregt wohl die Schätzung der Mathematik und der mathematischen Naturwissenschaft für die sittliche Bildung, weil sie den Charakter des Intellektuellen am rechten bewahren und so den Geist disziplinieren und das Gewissen der Wahrheit erziehen. Natorp fordert philosophische Ethik für die Volkshochschulkurse im Zusammenhang, aus den Elementen konstruiert, die schon im Schulunterricht vor-

handen sind. So soll die letzte Begründung des Sittlichen einmünden in die Philosophie nach Art der Sokratischen Schule. Das Leben muss für sie schon den Grund gelegt haben. Diese Bedingtheit schmälert ihre Würde nicht. Freilich eine unfehlbare Wirkung auf die Versittlichung des Menschen ist von ihr nicht zu erwarten. Diese Versittlichung ist auch auf die sonstigen Seiten angewiesen, die die Bildung des Intellekts zur Willenserziehung beabsichtigen, hauptsächlich auf die Gebiete des *Aesthetischen und Religiösen.* Der Anteil dieser Gebiete an der Erziehung des Willens wird von Natorp in einer streng objektiven Würdigung geprüft und bewiesen, dass auch in ästhetischer und religiöser Beziehung die soziale Auffassung der Erziehung neue und grosse Aufgaben stellt.

Mit diesen Betrachtungen schliesst Natorp seine Sozialpädagogik. Im folgenden wollen wir es versuchen, sie einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Vor allem sind es — ganz allgemein gesagt — die theoretischen Grundlagen Natorps, die nicht befriedigen. Während fast alle Pädagogen, besonders auch die Sozialpädagogen, sich psychologisch zu orientieren suchen, will Natorp in der Hauptsache seine Pädagogik auf Kant zurückführen. Soweit Natorp die Psychologie berücksichtigt, ist sie veraltet und bedient sich so umfassender Seelenvermögen. Alle grossen Fortschritte auf dem Gebiete der Psychologie durch Anwendung experimenteller und psychologisch-statistischer Methoden sind an Natorps Psychologie fast spurlos vorübergegangen. Ganz im Sinne jener Theorie der Seelenvermögen und ihrer Erzeugungen spricht Natorp von „praktischer Vernunft", „selbstzwecklicher Phantasie" u. dergl. Wir erfahren nichts über ihr Wesen nnd noch weniger über ihren Ursprung. Nun sind das aber keine einheitlichen Kräfte und Vermögen. Sie sind komplexe Erscheinungsformen elementarer psychischer Vorgänge. Sie sind Allgemeinbegriffe für bestimmte Richtungen der apperzeptiven Funktionen! Davon ist bei Natorp keine Rede. Das verstehen wir, wenn wir Natorps ganze Abhängigkeit von Kants Geist berücksichtigen. Ueber ein Gefühl der Unsicherheit, um mit Natorps eigenen Worten zu reden, kommt man nicht hinaus in der Abhandlung über die Einheit des Selbstbewusstseins. Natorp hält das Selbstbewusstsein auf der niedersten Stufe für Erkenntnis. In Wirklichkeit ist aber das Selbstbewusstsein des Kindes ebenso gut aus der *Gesamtheit* des Bewusstseinsinhaltes — Gefühls- *und* Vorstellungsinhalt — zu erklären, wie das entwickelte Selbstbewusstsein.

Von Anfang an ist das Selbstbewusstsein des Kindes ein Produkt der Vorstellungen, des Fühlens und Wollens. Ebensowenig befriedigt uns Natorps Darstellung der Entwicklung des Willens, der Stufen des Willens und was er sonst noch über Vernunftwille und die Willenswelt sagt. Vor allem muss es als Mangel bezeichnet werden, dass er den Willen und die Willensbildung nicht von der Psychologie abhängig macht. Er stützt sich vielmehr auf Kants Ethik und Erkenntnistheorie. Hier zeigt sich klar, dass Natorp die Stellung der modernen Psychologie vollständig verkennt. Uns ist die Psychologie die Wissenschaft von den allgemeingiltigen Formen unmittelbar menschlicher Erfahrung und ihrer gesetzmässigen Verknüpfung. Sie wird zur Grundlage der Geisteswissenschaften, deren Inhalt in den aus unmittelbaren menschlichen Erlebnissen hervorgehenden Handlungen besteht, indem sie die Erscheinungsformen und Gesetze dieser Handlungen untersucht. So ist die Psychologie eine allgemeine Geisteswissenschaft, die die subjektiven und objektiven Bedingungen des theoretischen Erkennens und praktischen Handelns gleichmässig berücksichtigt. Ihre Ergebnisse kommen nun der Untersuchung der allgemeinen Probleme der Erkenntnistheorie *und* der Ethik zu statten. Folglich bildet die Psychologie die Grundlage der Philosophie überhaupt und der Disziplinen, die mit ihr zusammenhängen; dazu rechnen wir doch mit Natorp auch die wissenschaftliche Pädagogik! So ist es schon von der ganz *allgemeinen Betrachtung der Stellung der Psychologie* aus unbegreiflich, dass Natorp die Pädagogik des Willens nur auf die Ethik und diese wiederum auf die Logik stützt. In noch höherem Masse erscheint es als durchaus verfehlt, die Psychologie nicht als *die erste und bedeutendste* Grundlegung der *Pädagogik* gelten lassen zu wollen. Gerade durch die experimentelle Psychologie sind wir erst in der Lage, die wichtigsten Probleme der Pädagogik in Angriff zu nehmen: die Erforschung der Kindesseele, das Studium der kindlichen Individualität, das Verständnis für die Arbeit des Kindes. Unter solchen Voraussetzungen ist nur allzu begreiflich, dass Natorps Ausführungen über den Willen und seine Bildung uns kraus und unfruchtbar erscheinen. Der Wille ist bei Natorp nicht etwa psychologisch entstanden, sondern er ist eine Idee, ein Prinzip, das ausser allem psychologischen Zusammenhang steht und in keiner Weise mit der empirischen Wirklichkeit verbunden ist. „Zwischen Verstand und Wille besteht keine Kluft, obgleich die begriffliche Grenze zwischen

beiden fest und unverrückt bleiben muss. Verstand und Wille sind nicht zwei an sich selbständige, erst hinterher zusammenwirkende Vermögen oder seelische Kräfte, sondern sie sind als verschiedene, doch notwendig zusammengehörende Richtungen eines und desselben Bewusstseins nur in der Abstraktion zu scheiden. Der Mensch versteht nur, indem er will, er will nur, indem er versteht. Auch bedarf es nicht des Umwegs (!) der Psychologie, dies zur Klarheit zu bringen. Das Gesetz der Idee bietet auch für diese Feststellung die vollkommen sichere und genügende objektive Grundlage; sein Erweis aber ist Sache der Erkenntniskritik, nicht der Psychologie. Im Beweisgang der kritischen Philosophie schliesst sich in ununterbrochenem Zusammenhang an die Logik die Ethik, und auf diese allein hat die Grundlegung zur Pädagogik des Willens sich zu stützen nötig.“ Die moderne Psychologie sagt uns hingegen, dass der Kontrast der Gefühle die psychologische Grundbedingung der Willenshandlungen ist. Mit der Zunahme der Vorstellungs- *und* der Gefühlsinhalte und der Mannigfaltigkeit der Affekte erweitert sich auch das Gebiet der Willensvorgänge. Indem Natorp für seine Forschung sich nur an Kant anlehnt und den einzigen Weg zur genauen Beobachtung der Willensvorgänge, die experimentelle Methode, ablehnt, ist auch kein anderes Resultat zu erzielen. Ebensowenig befriedigt, vom Standpunkt der modernen Psychologie aus, Natorps Abhandlung über das Bewusstsein. Auch das Bewusstsein hat nach seiner Meinung das Streben nach der Einheit in der „Idee“. Er unterscheidet das theoretische vom praktischen Bewusstsein. Das *theoretische* Bewusstsein, in der geraden Fortsetzung seiner Theorie des Willens liegend, richtet sich auf das unbedingt Gesetzliche. Es ist die gesetzliche *Form*, die für den Aufbau der Willenswelt massgebend ist. Den *Stoff* soll die Erfahrung bieten. Daraus entsteht das praktische Bewusstsein. Diese Erfahrung ist ein fortgesetzter Prozess, der die Richtung nimmt auf etwas als Seinsollendes. Diese Beziehung kann nach Natorp nur erklärt werden durch jenes Ursprüngliche des Bewusstseins, dem allein auch Nichtgegenwärtiges gegenwärtig sein kann, sei es nun in bloss theoretischer Vorstellung, vergegenwärtigt, oder in praktischer mit der eigenen Positivität des Sollens gesetzt. Darin liegt dann nach Natorp die enge Einheit des Bewusstseins. Dieses praktische Bewusstsein hat drei Stufen der Aktivität: Trieb, Wille und praktische Vernunft. Die unterste Stufe soll der Trieb sein, weil er dem Empirischen am nächsten steht. Der Trieb geht

über in den Willen und dieser löst sich auf in der praktischen Vernunft. Der Trieb ist nach Natorp das ursprüngliche Spontane, an das die Bildung des Menschen anzuknüpfen sei. Der Charakter und die weitreichende Bedeutung des Triebes wird ihm besonders klar am Begriffe der Arbeit. Der Arbeitstrieb ist ihm die Grundform aller Triebe. Erst auf höherer Stufe treten dann der Wille und die praktische Vernunft hinzu. Zunächst sei bemerkt, dass wir unter Bewusstsein den Zusammenhang der psychischen Vorgänge verstehen. Es ist also nichts darunter zu begreifen, was neben den psychischen Vorgängen vorhanden wäre, wie das bei Natorp der Fall ist. Im weiteren kann zugegeben werden, dass die Bildung des Menschen an die Spontaneität angeknüpft werden soll. Was ist aber dieses Spontane? Darauf gibt die moderne Kinderpsychologie eine andere Antwort, als Natorp sie gegeben hat. Ribot[1] spricht von Spontaneität schon in der Zeit, in der beim Kinde die ersten Spuren der aktiven Aufmerksamkeit wahrzunehmen sind (attention spontanée). Es gibt, so führt Ribot aus, frühzeitige Augenblicke lebhaften Bewusstseins, wo sich die gesamte Geistesfähigkeit des Kindes auf einen einzigen Punkt konzentriert, z. B. wenn das Kind durch den Anblick eines Lichtes oder einer lebhaften Farbe gleichsam bezaubert wird. Der Blick fixiert den Gegenstand, das Kind verharrt in einer Art Erstarrung oder Verzückung. Der ganze Körper richtet sich auf den betreffenden Gegenstand, alle Bewegungen hören auf. Die gesamte verfügbare Energie des Individuums wendet sich ein und demselben Punkte zu. Diese erste Form der Aufmerksamkeit nennt Ribot *die spontane.* Es ist klar, dass an diese Spontaneität kaum die Bildung des Menschen angeschlossen werden kann und dass Natorps Spontaneität nicht im Einklang steht mit dem Ergebnis Ribots Kinderpsychologie, wenn er den Trieb als das Spontane bezeichnet. Und auch darin, wie Natorp die Stufenfolge des Triebes aufbaut und den Arbeitstrieb als den ersten bezeichnet, setzt er sich in Widerspruch mit der modernen Kinderpsychologie. Diese lehrt uns, dass mit der kombinierenden Phantasietätigkeit das Triebleben erwacht mit dem *Spieltrieb,* keineswegs aber mit dem Arbeitstrieb, wie Natorp behauptet. Was die Theorie des Spieltriebes, oder besser des Spieles anlangt, so nehmen die modernen Kinderpsychologen, besonders *Groos* und *Carr*, Spenzers Kraftüberschusstheorie an, wenn auch mit manchen Modifikationen. Für uns kommt

[1] Psychologie de l'attention, pag. 8.

dabei hauptsächlich die eine These dieser Theorie in Betracht: Wenn die zur Entladung drängende Kraft keinen äusseren Anlass zu einer wirklichen Tätigkeit findet, so kommt es zu einer *Nachahmung* einer Tätigkeit, und daraus entspringt das Spiel in jeder Form. Damit wird das Spiel zu einer der Arten der Vorbereitung fürs spätere Leben. Im Spiel vervollständigt das Kind das Ererbte durch Erworbenes. So wird das Spiel zu einer Art Selbstausbildung des Kindes, zu einer spontanen Tätigkeit. Es zieht immer weitere Kreise, es beginnt die regulierende Verstandestätigkeit. Allmählich entwickeln sich die Verstandsfunktionen. Mit dem Eintritt von Erkenntniselementen hört diese Spontaneität auf.

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass dieser Grundirrtum der theoretischen Grundlagen Natorps, diese veraltete Psychologie und die Unterschätzung der Psychologie überhaupt zusammenhängt mit Natorps Verhältnis zu Kant, in seinem Wurzeln im sogenannten Neukantianismus. Von diesem Standpunkte aus erklärt Natorp die Wirklichkeit der Tatsachen als die schlechteste Grundlage der Erkenntnis. Mit Kant ist ihm die Erfahrung bloss der Anfang, nicht der Ursprung der Erkenntnis. Wenn wir uns nach Natorp auf diesen Ursprung besinnen, so gelangen wir zur *Idee.* Sie ist die letzte gedachte Einheit und der letzte, eigenste Blickpunkt der Erkenntnis. Die Erkenntnis ist überzeitlich, über Natur und selbst Mathematik hinaus, fundamentaler als dies alles. Wenn wir auch nicht so weit gehen wollen, diese „Idee" mit den substantiellen Formen der Scholastiker gleichzustellen, so müssen wir doch gestehen, dass diese Idee in der Tat „überzeitlich" ist insoferne, als *unsere* Erkenntnis gerade von den Tatsachen der Erfahrung als dem *Ursprung* des Wissens ausgeht und aus den Ergebnissen dieser Erfahrung die „Idee" konstruiert. Das ist erst die wahre „Idee" des Lebens, die ihren Endzweck aus dem reichen Material der Tatsachen konstruiert und die Erkenntnisse der Einzelwissenschaften zu einem widerspruchslosen System vereinigt. Natorp lehnt nun von seinem Standpunkte des Neukantianismus aus diese Art der „Erfahrung" ab und operiert mit den Kantischen Formen, den apriorischen Anschauungsformen und Kategorien und stützt sich ferner auf Platons Ideenlehre, wie das gezeigt worden ist. Ein solcher Standpunkt nun, der nicht das Wirkliche in Begriffe und Gesetze umsetzt, sondern ein Prinzip wählt, das über allem Wirklichen steht, eignet sich auch nicht zur Grundlegung der Pädagogik, besonders der Sozialpädagogik,

die gerade aus der Geschichte der Gesellschaft und der Psychologie ihr Material empfangen muss. Gegenüber den ausserordentlich reichen und fruchtbaren Erfahrungen, welche auf den verschiedensten Gebieten und Hilfswissenschaften der Soziologie gemacht worden sind, vermögen Natorps „Idee" und „Gesetz", die er für die Psychologie nicht minder als für seine Erkenntnistheorie und Ethik und Sozialphilosophie aufstellt, nicht viel positiv Neues zu bieten.

Wie wir nun mit Natorps theoretischen Grundlagen nicht einverstanden sein können, so vermögen wir auch nicht seinen Ausführungen in seinem praktischen Teil in ihrer Totalität zuzustimmen. Der Aufbau des praktischen Teiles ist unhaltbar, weil die theoretische Grundlegung dazu als unannehmbar bezeichnet worden ist. Wenn auch Natorps Verdienst gross ist, weil er überhaupt die Notwendigkeit einer Sozialpädagogik betonte, so ist doch keineswegs seine Fassung des Begriffes Sozialpädagogik zutreffend. Er sagt: „Der Begriff der Sozialpädagogik besagt also, die grundsätzliche Anerkennung, dass ebenso die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung *sozial* bedingt sei, wie anderseits eine menschliche Gestaltung sozialen Lebens fundamental bedingt ist durch eine ihm gemässe Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen sollen. Darnach muss dann auch die letzte, umfassendste Aufgabe der Bildung für den Einzelnen und für alle Einzelnen sich bestimmen. Die sozialen Bedingungen der Bildung also und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, das ist das Thema dieser Wissenschaft. Und dies betrachten wir nicht als zwei voneinander trennbare Aufgaben, sondern als eine einzige. Denn die Gemeinschaft besteht nur im Verein der Individuen, und dieser Verein wiederum nur im Bewusstsein der Einzelglieder. Das letzte Gesetz ist daher für beide, Individuum und Gemeinschaft, notwendig ein und dasselbe." Und dann sagt er wieder: „Wir verstehen darunter (unter Sozialpädagogik) also nicht einen *abtrennbaren* Teil der Erziehungslehre etwa neben der individuellen, sondern die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt und besonders der Pädagogik des Willens. Die bloss individuelle Betrachtung der Erziehung ist eine Abstraktion, die ihren begrenzten Wert hat, aber schliesslich überwunden werden muss." Das ist *einseitige* Sozialpädagogik insofern, als auch die Bildung des Individuums nur eine soziale ist. Es fehlt die Anerkennung eines für sich bedeutsamen, seine eigenen Gesetze aufweisenden Problems der Individualbildung. Wir vermissen ferner in der Dar-

stellung der sozialen Organisationen manche sozialpädagogische Erscheinungen. Vor allem fehlt es an einer Darstellung über die Lehre der Erziehungsfunktionen und über die Organisation des Schulunterrichtes, weil diese aus der einseitig sozialen Betrachtung nicht gewonnen werden können. Anderseits finden sich wiederum Definitionen und Auslassungen über den Begriff und den Umfang der Sozialpädagogik, die zu allgemein gehalten sind oder gar nicht in das Gebiet der Sozialpädagogik gehören. Sind etwa alle „sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens" sozialpädagogischer Art? Natorp identifiziert in solchen Fällen die Sozialpädagogik mit Sozialphilosophie und Soziologie überhaupt oder einer besonderen Disziplin.

Wenn auch solche Mängel in der Begriffsdefinition der Sozialpädagogik vorhanden sind, so fehlt es doch nicht an einzelnen fruchtbaren Ideen für die praktische Pädagogik und Erziehung. Die mannigfachen Wechselbeziehungen zwischen der Erziehung und der Gesellschaft sind klar entwickelt. Er fordert für alle Bürger gleiches Recht auf Bildung. Darin schliesst er sich eng an Pestalozzi an. Er betont die hohe Bedeutung der Familie für die Erziehung. Doch ist es sehr fraglich, ob unter den heutigen Verhältnissen der industriellen Grossstädte diese Neugründung der Familienerziehung, wie es in der Darstellung der Natorpschen Sozialpädagogik gezeigt worden ist, möglich sei. Mit Notwendigkeit wird sich Natorps Forderung durchsetzen, die obligatorische Schulbildung bis zum 18. Lebensjahre auszudehnen. Auch manche der Anregungen hinsichtlich des höheren Schulwesens wird die Zeit noch erfüllen. Hinsichtlich des Bildungswertes der einzelnen Unterrichtsfächer polemisiert Natorp gegen die „Gesinnungsstoffe" der Herbartschen Schule. Nun bevorzugt aber Natorp Mathematik und Naturwissenschaften wegen ihrer formalen Seite des Erkennens. In diesem Formalen des Erkennens haben sie eine tiefe Wirkung auf den Willen, der als sittlicher Wille auch ein formales Gesetz hat. Sehr beachtenswert für das Verhältnis der Sozialpädagogik zur Gesellschaft sind Natorps Ansichten über den Patriotismus in seinen Erörterungen über den Geschichtsunterricht. Der Patriotismus muss erwachsen aus Ueberzeugung. Diese kann nur gewonnen werden aus einer ungeschminkten Darstellung der historischen Tatsachen. Auf andere Weise ist die Begeisterung fürs Vaterland nicht zu erreichen. Wo sie erzwungen oder erkünstelt ist, wird sie im rechten Augenblick versagen und keinen Opfersinn

für die Gemeinschaft aufkommen lassen. Als Mittel sozialpädagogischer Einwirkung will Natorp die Religion nicht gelten lassen, wenigstens nicht die Religion mit transzendentalen Begriffen. Was er dafür eintreten lassen will, kann man als soziale Ethik bezeichnen.

Am Ende dieser kritischen Betrachtung angelangt, fassen wir noch einmal kurz die hauptsächlichsten Mängel zusammen. Abzulehnen sind vor allem seine theoretischen Grundlagen: seine veraltete Psychologie und Erkenntniskritik. Sein Begriff der Sozialpädagogik ist einseitig. Er berücksichtigt die Individualerziehung nicht. Natorp erörtert innerhalb der Sozialpädagogik Fragen, die mehr in das Gebiet der Soziologie und Sozialpolitik gehören.

Trotzdem ist Natorps Sozialpädagogik schätzenswert, da sie in der Kleinarbeit fruchtbare Einzelgedanken und Anregungen bietet, die immerhin gründlich durchdacht sind. In der Reihe philosophischer Systeme der Pädagogik wird sie eine hervorragende Stellung einnehmen und fruchtbare Anregung geben. Das hat sich neuerdings schon bestätigt, indem aus Natorps Schule ein jüngerer Sozialpädagoge hervorgegangen ist, der sich bereits durch eine ansehnliche Arbeit über Sozialpädagogik einen Namen gemacht hat. Es ist *A. Görland* (in Hamburg), der in einer interessanten Darstellung „Paul Natorp als Pädagoge — zugleich mit einem Beitrag zur Bestimmung des Begriffes der Sozialpädagogik“ (1903, Klinkhardt, Leipzig) behandelt hat. (Zuerst ist diese Abhandlung in der „Deutschen Schule“, 1903, S. 469 ff., erschienen.) Von der Individualpädagogik behauptet Görland, dass sie vor dem Problem „von Gemeinschaft und Person“ und von „Kultur und Erkennen“ versage. Die Natorpsche Sozialpädagogik — und auch seine eigene — grenzt er aber gegen die populäre Sozialpädagogik ab, die er auch „sozial interessierte“ Pädagogik nennt. Die eigene Sozialpädagogik bezeichnet Görland als „kritische“ Sozialpädagogik. Er gesteht selbst, dass er seine Abhandlung, als Schüler Natorps, in der latenten Stimmung geschrieben, die ein ernstes Studium der „Sozialpädagogik“ (Natorps) schafft. Und wenn auch Görland seine Gedanken in freier Selbstentwicklung der Idee der Sozialpädagogik gefunden hat, so sind sie in ihrem wesentlichen Kern ganz von Natorp bestimmt. Was wir an kritischen Bemerkungen gegen Natorp ausgesprochen haben, gilt füglich auch für Görland. Nur sei noch betont, dass diese „kritische“ Sozialpädagogik in ihrem praktischen Teile über ähnliche Versuche zur

Lösung sozialpädagogischer Probleme, wie wir sie noch im weiteren Verlauf kennen lernen, weit emporragt.

Das gilt ganz besonders gegenüber der Sozialpädagogik, wie sie von *Paul Bergemann* (geb. 1863 zu Löwenberg in Schlesien) in Jena[1] dargestellt worden ist unter dem Titel „Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kulturpädagogik". Bergemann behauptet also, von der *Erfahrungswissenschaft* auszugehen durchaus auf dem Wege der Induktion. Er sagt: „Nicht aus irgendwelchen kritisch-philosophischen oder sonstigen Voraussetzungen werden pädagogische Prinzipien abgeleitet, sondern die für die Erziehungswissenschaft in Betracht kommenden Grundsätze werden gewonnen als Ergebnisse, als Konsequenzen von Erfahrungstatsachen, und zwar von Tatsachen der äusseren Erfahrung." Ueber das Ziel, über das, was er mit seiner Pädagogik erstrebt, spricht er sich in „nicht misszuverstehender Weise" aus: „Meine Pädagogik sucht in besonders markanter Form dem Geiste der Zeit gerecht zu werden, welcher durchaus positivistisch gerichtet ist, aber doch nicht mit blosser Wissenschaft sich begnügt, sondern von dem Verlangen nach einem neuen geistigen Besitze ergriffen und eifrig bemüht ist, einen solchen zu suchen." Die einzige Wissenschaft, welcher Bergemann Einfluss auf seine Auseinandersetzungen gestattet — so meint er wenigstens — ist die Naturwissenschaft, oder besser gesagt, die Biologie. Unter dem biologischen Gesichtspunkt betrachtet er wahllos alles.

Als eine seiner Grundanschauungen betont er in der Sozialpädagogik die entwickelnd-evolutionistische Ethik. Es ist keine Spur mehr davon zu merken, dass Bergemann einst in der wissenschaftlichen Pädagogik der Herbart-Reinschen Richtung (als Oberlehrer am Pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena) nahe gestanden hat. Als Vorläufer seiner „sozialen Pädagogik" beseichnet Bergemann seine Schrift: „Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik" (1894). Ueber dieselben Fragen spricht er auch in seiner Abhandlung: „Die drei Fundamentalprobleme der Pädagogik und ihre theoretische Lösung" (1897). (Sonst hat sich Bergemann noch in einer Anzahl von Arbeiten aus der Geschichte der Philosophie und der wissenschaftlichen Geographie und Anthropologie versucht, von denen namentlich seine anthropologischen Studien ihn stark beeinflusst haben in seinen Anschauungen.) In ganz

[1] Inzwischen Schuldirektor in Schlesien.

charakteristischer Weise hat es Bergemann unterlassen, seiner Sozialpädagogik eine psychologische Grundlegung vorauszuschicken. Erst nachträglich (!) ist als Ergänzung, wie er selber sagt, ein „Lehrbuch der pädagogischen Psychologie“ (1901) erschienen. Bergemann will es eben versuchen, seine Pädagogik ganz unabhängig (!) von allen philosophischen Grundlagen darzustellen. Er will „von unten“ her, nicht von „oben“ arbeiten. Darin glaubt er am besten seinen Gegensatz zu Natorp und aller herkömmlichen Art der Definition von Pädagogik als Kunstlehre, welche ihre Arbeit mit erborgtem Lichte leiste, gekennzeichnet zu haben.

Der Mensch ist nach Bergemann ein Erzeugnis seiner Zugehörigkeit zur ganzen Menschheit in leiblicher und geistiger Beziehung. Daraus ergibt sich als *Aufgabe* der Erziehung: die naturgemässe Entwicklung dieser Beziehungen. Als letztes *Ziel* der sozialen Fürsorge der älteren Generation der jüngeren gegenüber gilt Bergemann die Befähigung zur Mitarbeit an den Aufgaben der Gesellschaft. Die Erziehungsmittel gewinnt er aus der Entwicklung dieser Beziehungen des Individuums zur Gesellschaft. Seine sozialpädagogischen Anschauungen hat Bergemann zum ersten Male niedergelegt in seinem Schriftchen: „Aphorismen zur sozialen Pädagogik“, das grundlegend geworden ist für seine umfangreiche Arbeit über die „soziale Pädagogik“. (Ausserdem hat sich Bergemann in kleineren Abhandlungen pädagogischer Fachzeitschriften über dasselbe Thema ausgesprochen.)[1]

An der Hand seiner „sozialen Pädagogik“, in die alle früheren Arbeiten hineingestellt sind, wollen wir Bergemanns sozialpädagogisches System zunächst darstellen und uns vorerst jeder kritischen Stellungnahme enthalten, obwohl gar viele Behauptungen des erwähnten Autors über seinen Ausgangspunkt, seine Methode, über seine neue Definition der Sozialpädagogik, der Umwelt und des Milieus (die er da und dort identifiziert mit „Gattung“ im Gegensatz zum „Individuum“) und seine fundamentale Verwechslung der Erziehung mit der Entwicklung (im biologischen Sinne) fortgesetzt dazu herausfordern. Die kritische Beurteilung soll sich zusammenhängend über das ganze System erstrecken. Bergemann erörtert zunächst die pädagogischen Grundbegriffe in ihrer erfahrungswissenschaftlichen Ableitung. Als ersten dieser Grundbegriffe untersucht er den Begriff der Erziehung überhaupt, die er von seinem sozialpädagogischen

[1] Deutsche Schule, 1897, Seite 14; Leipziger Lehrerzeitung, 6. Jahrgang Nr. 17 und 18 u. s. w.

und ganz neuen Standpunkte (!) aus bezeichnet als die „absichtliche Einwirkung der Erwachsenen und Reifen auf die Unerwachsenen und Unreifen, damit diese zu jenen werden". „Die Erziehung ist ein Verhältnis, das für den einen Teil, den Zögling, ein zwangsmässiges ist, ihm zwar zu seinem eigenen und vornehmlich der Gesellschaft Besten auferlegt, aber ohne seine Einwilligung, zumeist sogar gegen seine Neigung und jedenfalls, ohne dass er anfänglich seine Berechtigung und Notwendigkeit einsähe." Dann wirft Bergemann die Frage auf, ob durch die Erziehung dieses Ziel wirklich zu erreichen sei. Nach seiner Meinung bedingen Vererbung und Anlagen hauptsächlich ihre Möglichkeit und ihre Grenzen. Der Einfluss der Erziehung kann nach Bergemann niemals absolut sein und kann nur auf sogenannte mittlere Naturen eine entschiedenere Wirkung haben. Eine Gesetzmässigkeit lässt sich für ihren Einfluss auch nicht festsetzen infolge der mächtigeren *Umwelts*einwirkungen. Doch ist die Bildsamkeit des Individuums möglich durch diesen Zusammenhang mit der Umwelt oder der *Gattung*. „Die Einflüsse des *Milieus*, in welchem die Kinder aufwachsen, sind gewöhnlich ausserordentlich nachhaltig. Sie reichen weit über ihre wirkliche Dauer hinaus und in das spätere Leben des Menschen hinein. In den seltensten Fällen können sie vollkommen eliminiert und ganz unwirksam gemacht werden." Die Erziehung ist nach Bergemann nur in ganz engen Grenzen möglich, so weit es gelingt, ungünstige Einflüsse der Veranlagung und Vererbung aufzuheben oder zu hemmen oder Einflüsse der Umwelt zu korrigieren. Dennoch soll die Erziehung bis zur vollen Reife (etwa bis zum 20. Jahre) ausgedehnt werden. Ueber das *Ziel der Erziehung* sagt er: „Das Ziel der Erziehung kann nicht der Religion oder der Ethik entlehnt, sondern es muss aus der Biologie abgeleitet werden." Also nur die *Biologie*, die die Erhaltung und Vervollkommnung des Lebens überhaupt und der Gattung im besonderen erstrebt, so meint Bergemann, kann der *Pädagogik* einen sicheren Boden geben, von dem aus der Mensch „in Angemessenheit seiner körperlichen und geistigen Kraft ein Kulturarbeiter" werden kann als „ein tüchtiger Bürger seines nationalen Staates und als ein nützliches Mitglied der menschlichen Gesellschaft im Gemeinschaftsleben überhaupt, dessen wirtschaftliche und politische Ansichten, dessen Rechtsanschauungen, Moral, Religiosität und Geschmack in Uebereinstimmung mit den Lehren und Ueberzeugungen der besten und edelsten Geister seines Volkes und seiner Zeit im allgemeinen

stehen und dessen Erkenntnis allseitig gefördert wird.“ Das menschliche Geschlecht ist fortwährend der Entwicklung unterworfen. So wird dieses Ziel ein immer höheres, so dass sich mit ihm stets auch die Erziehungslehre wandeln muss und unmöglich eine allgemeingültige sein kann. Nur die formale Seite der Erziehung kann eine allgemeine Erziehung erfahren. In der Festsetzung der Erziehungsfunktionen muss sich die Pädagogik auf die physiologische Psychologie stützen und insbesondere den innigen Zusammenhang von Körper und Geist berücksichtigen. Die fundamentale Erziehungsfunktion ist die Pflege, die sich auf das körperliche und geistige Wohlergehen des Zöglings erstreckt, um für einen normalen Ablauf der Entwicklung zu sorgen, besonders auf Vermeidung dessen soll sie achten, was Nervosität der Kinder hervorrufen kann: die Ueberschüttung der Kinder mit Schall- und Lichtreizen durch frühzeitiges Besuchen von Gesellschaften, Konzerten, Theatervorstellungen u. dgl. Als zweite psycho-physische Erziehungsfunktion empfiehlt Bergemann die Uebung, besonders bezüglich des formell-gesellschaftlichen Verhaltens des Kindes, sofern nämlich dasselbe dadurch auf das Gemeinschaftsleben und seine Bedeutung schon sehr frühe hingewiesen wird und sich zusammennehmen, sich gewissen Regeln und Ordnungen fügen lernt. Diesen Erziehungsfunktionen *koordiniert* (!) dann Bergemann noch das Spiel, die Zucht und den Unterricht (!), weil eben alle die spezifische Färbung erhalten durch die ihnen zugewiesene Stellung in der Erziehung für die Gemeinschaft, von der er ausgeht und zu der er immer wieder zurückgeht.

Im *zweiten* Teile seiner „sozialen Pädagogik“ bespricht Bergemann die soziologischen Grundlagen, die noch des weiteren die Bedeutung der Gemeinschaft ausführen sollen. In seiner masslosen Ueberschätzung der Gemeinschaft ist es ganz natürlich, dass Bergemann die Unzulänglichkeit der Individualpädagogik, d. h. die individualistische Auffassung bis zum Zerrbild entstellt. Der individuelle, isolierte Mensch hat keine Existenz. (!) Es gibt nur soziale Wesen, die gleichzeitig von einem Einzel- und einem Gesamtgeist beherrscht sind (!) Der Individualismus ist gänzlich unfähig, die Erscheinungen des sozialen Lebens auch nur einigermassen befriedigend zu erklären, ob es sich um den idealistischen oder naturalistischen Individualismus handle. Bergemann kann nur durch eine Möglichkeit beiden Seiten gerecht werden, indem er sagt: „Der Mensch ist ein sozial-individuelles Wesen“. Durch diese Vereinigung und Verschmelzung werden

die Einseitigkeiten zur vielseitigen Einheitlichkeit geführt. Die hohe Bedeutung des naturalistischen Individualismus, wie er besonders von Spinoza vertreten worden ist, kann dadurch erst ganz zur kraftvollen Entfaltung gelangen in Verbindung mit dem Universalismus. Denken wir besonders an die Toleranzidee mit all ihren Fragen. Der Zusammenhang des Individuums mit der Gemeinschaft ist zunächst in leiblicher Beziehung darin begründet, dass das Neugeborene an einer ganz bestimmten körperlichen Beschaffenheit eines besonderen Sozialverbandes teil hat. Es bleibt stets und unter allen Umständen, auch bei etwaiger Versetzung in ein anderes Milieu, als solches deutlich erkennbar; der seinem Leibe ein- und aufgeprägte besondere soziale Stempel ist unverwischlich. Ebenso ist in geistiger Beziehung die Abhängigkeit des Individuums vom Gesellschaftsverband leicht nachweisbar. *Die Seele des Kindes ist ein Teil der sozialen Psyche,* die sich unter deren Einflusse entwickelt, ist ein Stück knospenhaften Volkscharakters, die sich allmählich unter dessen Auspizien zur vollen Blüte entfaltet. Dennoch darf man nicht in den Fehler verfallen und die Einzelgeister als blinde Werkzeuge des Gesamtgeistes auffassen. (!) Dem widerspricht die Tatsache der Existenz des Selbstbewusstseins. Im Selbstbewusstsein erfassen wir uns als Individuum, als Persönlichkeit. Gleichzeitig werden wir uns der Beziehungen bewusst, in denen wir zu unserer Umgebung stehen, erkennen wir unsere geistige Abhängigkeit von Vor- und Mitwelt. Wir begreifen uns als Gliedganzes. Also der Einzelgeist ist nicht ein blosses Werkzeug des Gesamtgeistes, sondern vielmehr in seiner Stellung und seines Wertes sich wohl bewusster Beamter im Gesellschaftshaushalte und -betrieb. Nur im Einzelgeiste ist eine energische Konzentration auf ganz bestimmte Ziele möglich; dem Gesamtgeiste geht diese Fähigkeit ab, so dass er stets der Einzelgeister als Wegweiser bedarf, um ihn zu wahrhaft tatkräftiger Sammlung und sicherer Zielbewusstheit hinzuführen. Und ebenso ist das Individualleben in seinem Instinkt und Triebleben sozial bedingt. Denn in diesen beiden Richtungen ist ihm ein, gewissen eigenartigen Lebensbedingungen entsprechendes gewisses eigenartiges Gepräge von Geburt an eigen. Auch auf dem Gebiete des Empfindens, Fühlens und Wollens macht sich die soziale Bedingtheit des Individuallebens geltend, wie uns das ein Vergleich der verschiedenen Rassen und Völker lehrt und innerhalb eines Volkes die geistige Verschiedenheit infolge verschiedener Lebensweise, der eigentümlichen Beschaffenheit

des besonderen engeren sozialen Milieus. Zusammenfassend lässt sich nach alledem sagen, dass das Individualleben in jeder Hinsicht sozial bedingt ist. Der Einzelne denkt, fühlt und handelt in allen wesentlichen Stücken wie die Gesamtheit, in die er hineingeboren und in der er auferzogen wird und zum reifen Menschen heranreift. In eingehender Erörterung zeigt dann Bergemann die Entstehung der sozialen Lebenskreise und ihre Entwicklung, um im Anschluss daran den Nachweis zu erbringen, dass die Kultur als Produkt des Gemeinschaftslebens und als Gemeinbesitz zu betrachten ist. Das Gesellschaftsleben zeigt stets die Richtung auf die Erhaltung der Gattung. Die letzte pädagogische Zwecksetzung der Triebkräfte des Gesellschaftslebens, die in Einzelnen aufgeführt werden, verfolgt eine zunehmende Verinnerlichung. Diese Verinnerlichung ist aber nur möglich, wo freie Personen und souveräne Charaktere gebildet sind, mit der natürlichen Energie des Willens, den Feuerfunken des Lebens aus sich heraus zu schlagen. Denn bloss solche freie Menschen, solche sich gewissermassen selbstschaffende Personen sind vollkommene Glieder der Gesellschaft und vermögen allein den Menschheitszweck voll zu erfassen und zu erfüllen. „Personalistisch“ soll nach Bergemann die Kulturpädagogik sein, allerdings in anderem Sinne als bei Stirner und seiner Arbeit über das „unwahre Prinzip in der Erziehung“. Mit Recht betont Bergemann an dieser Stelle, dass es unfruchtbar sei, als den Zweck der Gesellschaftstriebe die „Idee“ (im Sinne Natorps) zu setzen. „Um der Idee willen etwas zu tun oder lassen, das erscheint dem Kind als Gipfel des Absurden. Dagegen begreift es sehr wohl, dass es um eines bestimmten Zweckes willen handeln soll.“ Die folgerichtige Konsequenz aus dem Gesagten muss zur *Hebung des Niveaus der Masse* führen, damit die Erziehung alle Menschen zu Personen macht. „Erst wenn dies geschieht, wird es wieder eine Lust sein zu leben und zu schaffen, erst dann wird jeder der Gemeinschaft froh werden und freudig seine Kräfte in ihren Dienst stellen. Alles zu Hoffende ist somit eine Erziehung, welche personalistisch und sozial im Hinblick auf das *Volksganze* ist.“ Doch nicht ewig starr und unbeweglich sind die Güter der Verinnerlichung: Kultur *und* Sittlichkeit sind vielmehr fortgesetztem Wandel der Vervollkommnung und immer verfeinerter Vertiefung ausgesetzt. Es erwächst also auch nach Bergemann ein Bewusstsein von der Unendlichkeit der Aufgabe — aber ganz im Anschluss an das Leben und sein Gesetz der *Evolution*.

Die Aufgabe des einzelnen Menschen, mitzuarbeiten an der Vervollkommnung der Gattung, kann nur verstanden werden in der Selbsteinreihung in einen einzelnen Menschenverband. Der Abstand von Individuum und Gesamtmenschheit würde zu weit und infolge dessen das Verhältnis zwischen beiden unfruchtbar sein zur Zwecksetzung. Die individuelle Psyche hat besonderste (individuelle), besondere (volkische), allgemeine (kulturgesellschaftliche) und allgemeinste (menschheitliche) Züge aufzuweisen. Dennoch hat der Einzelne nur *Phänominalexistenz* (!). Der denkende Mensch kann sich nicht denken *ohne Gemeinschaft* und *die Gemeinschaft nicht aus seinem Leben hinwegdenken.* Er begreift sich ganz als historisches Wesen und wird der Nichtigkeit der eigenen Einzelheit inne. *Der „einzelne" Mensch ist ein blosses, leeres Abstraktum.* Es gibt keine Einzelnen, wie leiblich nicht, so auch geistig nicht. Auch im Fühlen sind wir alle eine homogene Masse. *Die geschichtliche Bindung ist allumfassend; alles ist Geschichte. Wir hängen, wir „zappeln" alle am historischen Faden, wie der Fisch an der Angel. Die Macht des Gesamtgeistes erweist sich so als ein durchaus Reales. Die soziale Psyche oder Kollektivseele ist somit ebenso wirklich wie die Einzelseele.* Was für die *Einzelseele* das *Hirn- und Nervensystem,* das sind für die Kollektivseele, für die *soziale Psyche die natürlichen Lebensbedingungen,* so dass uns auch die soziale Psyche als ein sehr kompliziertes Gebilde erscheint, allerdings mit *grösserer Stabilität in ihrer Bewegung.* Ihre Tätigkeit zeigt sich in der Schaffung, Erhaltung und Umbildung der Lebensformen, der individualen wie der sozialen. Sie soll auf der Grundlage angemessener *materieller* Lebensformen haltbare Lebensformen *ideeller* oder *geistiger* Art errichten. So wird die Lebenserhöhung erleichtert und ihr nach Möglichkeit Vorschub geleistet. Das vorzüglichste Mittel zur Erreichung dieses Zweckes ist offenbar die *Erziehung.* Wie sich die Erziehung zu gestalten habe, das zeigt Bergemann im *dritten* Teil, in dem er den *theoretischen Aufbau der sozialen Erziehungslehre* als *Kulturpädagogik* entwickelt. Bergemann untersucht zunächst das Verhältnis der häuslichen und öffentlichen Erziehung zu einander. Er kommt zu dem Schluss, dass die blosse Einzelerziehung durch Hofmeister u. dergl. im Hause ebenso zu verwerfen sei wie die vorwiegende Massenerziehung. Die Einzelerziehung würde die Herausbildung gesellschaftlicher Sonderlinge, die Massenerziehung die menschlicher Dutzend-, menschlicher Fabrikware zur Folge haben. Ein Neben-

einander von häuslicher und öffentlicher Erziehung ist unbedingt notwendig. In warmen Ausführungen verbreitet sich Bergemann über die Bedeutung *der Familie* für die Erziehung des Kindes; wie die Familie die *erhabenste soziale Erziehungsinstitution* sei. „Nur die Eltern können dem Kinde mit jenem warmen Hauche der Liebe nahen, der auch die Strenge als ein sanftes Joch erscheinen lässt, und der mit dieser im Verein das Wesen des Kindes erst zu einem so harmonischen gestaltet, dass es in seinen Aeusserungen wahrhaft uns entzückt.“ „Es heisst aus dem Leben eines Menschen ein Stück grossen und edlen Glückes hinwegnehmen, wenn man ihn seiner Familie entreisst. Eine Glücksquelle zu verstopfen, sollte man nun nicht so schnell bei der Hand sein; man sollte erwägen, dass Glücksgefühlen eine grosse treibende Kraft innewohnt; dass die Erinnerung an eine schöne, im Schosse der elterlichen Familie verbrachte Kindheit auf das ganze fernere Leben mit allen seinen Kämpfen und Stürmen einen verklärenden Schimmer wirft. Diese Erscheinung ist wahrhaft ein Paradies und zwar ein solches, aus dem uns nichts vertreiben kann, in das wir flüchten können, so oft wir wollen, so oft wir darnach verlangen tragen und Bedürfnis haben, in dem wir verweilen dürfen, so lange es uns immer beliebt.“ Bergemann weist dann noch hin auf die von der Familie ausgehende Anregung für die spätere Lebensgestaltung des Kindes. „Wer in der Jugend ein geordnetes Familienleben mit all seinen Reizen, all seinem Glück kennen gelernt hat, der wird, zur Reife gelangt, den lebhaften Wunsch hegen, selbst einen häuslichen Herd, selbst eine Familie zu gründen. Ein Mensch dagegen, der nicht in seiner Kindheit die Freude des Familienlebens kennen gelernt hat, wird viel weniger leicht geneigt sein, sich zu verheiraten, ihm wird die Gründung eines eigenen Herdes, einer eigenen Familie weit weniger am Herzen liegen.“ Trotz all dieser herrlichen Vorzüge ist die Familienerziehung allein nicht ausreichend, um in vollkommener Weise den Gemeingeist der Kinder zu pflegen. Sie muss ergänzt werden durch die *öffentliche Erziehung.* Zu dieser öffentlichen Erziehung rechnet Bergemann diese Bestandteile: *Schule, Spiel-, Turn- und Lesevereinigungen, gemeinsame Ausflüge und Reisen u. a. m.* Diesen verschiedenen Bestandteilen der Erziehung weist Bergemann die Erziehungsfunktionen zu und zwar so, dass die Domäne des Hauses neben der *Pflege* hauptsächlich in der Funktion der *Zucht* besteht. *Charakter* und *Gemütsbildung* ist *Sache* des *Hauses.* Der Schule fällt die

Funktion des *Unterrichtes* als *Hauptdomäne* zu, d. h. *intellektuelle Bildung*. Mit Recht weist Bergemann darauf hin, dass auch auf dem Gebiete der Erziehung eine systematische Arbeitsteilung notwendig sei. Er weist auf den verhängnisvollen Fehler hin, dem Lehrer zuzumuten bei seiner grossen Schülerzahl auch noch bei seiner sonstigen Tätigkeit zu individualisieren, d. h. die Charakterbildung noch in sein Arbeitsgebiet *ganz* hereinzubeziehen. Das ist undenkbar. Auf dem Gebiete der Charakterbildung sind so grosse Differenzen zu beachten, die rein subjektiv sind und so nur in der Einzelerziehung des Hauses beachtet und verstanden werden, wie das aus den früher erwähnten Vorzügen der Familienerziehung evident hervorgeht. Der Charakter kann nur durch *Gewöhnung*, durch stete Einwirkung gebildet werden. Eine solche ist bloss der Familie möglich, nicht der Schule. In der Schule bringt das Kind täglich nur wenige Stunden zu, so dass es gar nicht möglich ist, so gründlich die Individualität des Einzelnen kennen zu lernen. Anders ist es auf dem Gebiete der intellektuellen Bildung. Hier sind die Unterschiede wenigstens beim normalen Durchschnitt, nicht so gross und fein, nicht so bedeutsam und vielsagend wie bezüglich der Gemütsveranlagung. Ausserdem beansprucht die Vermittlung so vielseitiger Kenntnisse Persönlichkeiten, die ihren Lebensberuf darin finden. Die intellektuelle Bildung muss so einer sozialen Institution, der Schule überlassen werden. In kritischer Weise wendet sich Bergemann gegen *Natorps Meinung*, dass die intellektuelle Bildung einen sehr bedeutsamen Beitrag zur Willenserziehung zu stellen vermöge. Wenn Bergemann auch zugibt, dass die intellektuelle Bildung im gewissen Sinne als im Dienste der Willensbildung stehend anzusehen sei, so bestreitet er, dass die Verstandesbildung zur Willensbildung beizutragen fähig sei: „Mit Hilfe der Verstandesbildung vermag man wohl dem Willen eine Fackel anzuzünden; aber ihn zu zwingen, dem Leuchten dieser Fackel stets nachzugehen, das vermag man nimmermehr.“ Aber viel, viel schärfer wendet sich Bergemann gegen „die Fabel des erziehenden Unterrichtes“, den er ein Schlagwort als Schale ohne Kern nennt, wie er von Herbart und Ziller bis auf die Gegenwart von deren Schule gefordert wird. Sehr zum Nachteil der gedeihlichen allseitigen Entwicklung der Pädagogik ist das geschehen, indem dadurch — nach Bergemanns Ansicht — die Didaktik ungebührlich in den Vordergrund des Interesses gerückt, ja geradezu zum Mittelpunkt der pädagogischen Reflexionen

gemacht und der Blick für das Ganze der Erziehungsarbeit und die Gesamtausdehnung des Erziehungsproblems getrübt wird. Der Grundirrtum des „erziehenden Unterrichts“ beruht in der Annahme, dass das von der Schule vermittelte Wissen direkt in Sittlichkeit umgesetzt werden müsse. Das Wollen des Individuums soll aus den Gedankenmassen herauswachsen. Die Gefühle und Wollungen seien nicht selbständig, sondern nur Modifikationen der Vorstellungen, „die durch das Zusammentreffen der Vorstellungen im Bewusstsein entstehen“. Nach Bergemann lehrt uns schon die Erfahrung, dass Vorstellungen, Gefühle und Strebungen koordinierte psychische Erscheinungen und so qualitativ voneinander verschieden sind. Und vor allem zeigt uns das tägliche Leben, dass hohe intellektuelle Bildung nicht immer vereinigt ist mit einer entsprechenden Charakter- und Gemütsbildung, wie es doch nach dem „erziehenden Unterricht“ sein sollte. Die Tugend ist eben nicht lehrbar, sondern sie kann nur durch Beispiel und Gewöhnung erworben werden. Es ist deshalb falsch, den „erziehenden“ Unterricht von einem also nicht erziehenden zu unterscheiden. „Aller Unterricht wirkt erziehlich“, sagt Th. Ziegler[1], „wenn er nur gut ist. Aber doch bleibt der Schule als eigentliche Aufgabe der Unterricht. Das Wesen der von ihr geübten Erziehung liegt vielmehr im Generalisieren, nicht im Individualisieren.“ Als Träger dieser Erziehung gelten Lehrer und Eltern und diejenigen Personen, denen es obliegt, die Turn-. Spiel- und Lesevereinigungen und die gemeinsamen Reisen und Ausflüge der Zöglinge zu leiten; kurzum: *alle* Menschen sind Träger der Erziehung. Dazu ist es nötig, dass sie alle sich dessen voll und klar bewusst sind und dass sie etwas davon verstehen. Für die Ausbildung der berufsmässigen Erzieher fordert Bergemann, dass alle die gleichen Lehranstalten besuchen und dieselbe allgemein-pädagogische Ausbildung empfangen. Ein Unterschied darf nur in der Sonderausbildung für diesen oder jenen *Teilzweck* der Erziehung bestehen. Wer Erzieher von Beruf sein will, sollte das Gymnasium absolviert und dann die Universität besucht haben. Bergemann verbreitet sich noch im einzelnen über die Ausbildung der berufsmässigen Erzieher und spricht dann über die Frage, wie die mehr gelegentlichen Erzieher zur Erfüllung ihrer harrenden Erziehungsaufgaben tüchtig gemacht werden könnten. Der Gesellschaft muss

[1] Ziegler, die Fragen der Schulreform.

das Recht eingeräumt werden, Kontrolle über die Hauserziehung auszuüben. So erheischt es das Wohl für die Gesamtheit und für den Einzelnen. Einem Erziehungsrat, der sich an die Gemeindeverwaltung, mit behördlicher Autorität ausgerüstet, anschliesst, sollte diese Kontrolle übertragen werden. Ferner sollte durch besondere Massnahmen die pädagogische Einsicht der allgemeinen Erzieher ausgebildet werden. Schon in der Fortbildungsschule sollten obligatorische pädagogische Kurse eingerichtet werden für beide Geschlechter. Auch in volkstümlichen Kursen für Erwachsene sollten pädagogische Belehrungen stattfinden. Vor allem sollten auch die Erwachsenen zur praktischen Betätigung in Familien, Schulen oder in eigens zu schaffenden freieren Vereinigungen zu Erziehungszwecken herangezogen werden. Auch die Presse müsste pädagogische Erziehungsprobleme in eingehender Weise behandeln. All das stellt Bergemann in eingehender Behandlung dar und fordert für die Mädchen geradezu die Konstituierung einer „pädagogischen Dienstpflicht", damit die Nation im allgemeinen eine erhöhte Befähigung zur Erfüllung der ihr obliegenden erzieherischen Verpflichtung erlange. Im weiteren behandelt Bergemann die Grundzüge der leiblichen und geistigen Entwicklung der Erziehungsobjekte, welche in ihrer Art geradezu grossartig und überaus zutreffend genannt werden können. Ebenso gründlich ist die Darstellung über die Handhabung der „Erziehungsfunktionen": über körperliche und geistige *Pflege* und *gelegentliche Belehrung*, getrennt von der Schule; über die *Uebung*, die in entsprechender Weise auf alle Teile der Erziehung verteilt ist; über das *Spiel* und seine Beziehung zur Kunst; über die *Zucht*, deren Mittel im einzelnen erwähnt sind, und im besonderen behandelt er als wichtigste Aufgabe der Zucht, den Zögling zur Selbstbeherrschung in geschlechtlicher Beziehung zu führen in ruhiger, sachlicher Besprechung geschlechtlicher Dinge. Namentlich der Mutter weist Bergemann dafür eine wichtige Vermittlung zu. Auf zwei Mittel weist Bergemann noch ausserdem hin: auf eine fein ästhetische Erziehung, die die Erhaltung der Keuschheit stützen soll, und auf die gemeinsame Erziehung der Knaben und Mädchen[1]. Neben den *individualistischen Tugenden* erfahren dann auch die ideellen Selbsterhaltungstriebe und die *sozialen Triebe* eine Besprechung. Bergemann zeigt, wie sie im einzelnen erzieherisch zu beeinflussen seien. Besonders erwähnenswert

[1] Bergemann, Die Sittlichkeitsfrage und die Schule.

sind Bergemanns Ausführungen über die Pflege der Heimat- und und Vaterlandsliebe und die Erziehung zum Kosmopolitismus und zur Humanität. Beide vertragen ganz gut eine enge Verbindung, wenn der Chauvinismus aus dem Spiele bleibt. In seiner Abhandlung über die Organisation der öffentlichen Erziehung bespricht Bergemann die Frage, wem die Pflege derselben obliegen soll. Ist der *Kirche* oder dem *Staat* das Recht der Pflege zuzusprechen? Trotzdem Bergemann der Kirche ein gewisses historisches Recht auf das öffentliche Erziehungswesen zuweist, ist nach seiner Meinung keine Veranlassung gegeben, daraus ein aktuelles Recht für Gegenwart und Zukunft abzuleiten. Die Kirche ist nicht mehr, wie im Mittelalter, Bildungsgemeinschaft, sondern der *moderne Staat,* der als nationaler Staat die ganz selbstverständliche Konkretisierung des Begriffes „Gesamtheit" darstellt; der als parlamentarisch organisierter Volksstaat Besitz- und Wirtschafts-, Rechts- und Bildungsgemeinschaft, kurz Gesellschaftseinheit, der Repräsentant des Volksbewusstseins, im besonderen des Volkswillens ist. Darin stimmt Bergemann ganz mit Natorp überein. Bergemann geht aber noch einen Schritt weiter und erklärt die Religion für den modernen Kulturmenschen als eine blosse Gefühlssache und ein Phantasiewerk, das als Randverzierung des Lebens dienen kann. So darf also der Kirche kein Einfluss auf das Erziehungswesen eingeräumt werden. Der Staat als Aufsichtsorgan besitzt die grösste Autorität und ist vorzugsweise vom Geiste der bürgerlichen Pflichterfüllung getragen. Vertreten und unterstützen lassen kann sich der Staat durch die *Gemeinde.* Der ausübende Staatsbeamte darf natürlich nur ein Fachmann sein. Und an der Spitze des einzurichtenden *Erziehungsministeriums* sollte selbstredend auch nur ein Pädagoge stehen. Trotzdem Bergemann die religiöse Gemeinschaft für die Schulaufsicht ablehnt, soll die Jugend doch nicht ohne religiöse Belehrung bleiben. Doch darf der Glaube, zu dem erzogen wird, nur ein *Vernunftglaube* sein, der im Einklang steht mit der zunehmenden Natur- und Geschichtserkenntnis. Für eine solche Erziehung sollte der Staat mit aller Energie eintreten. Die religiösen Belehrungen sollten in Form *moralischer Unterweisungen* geschehen. An dieser Stelle unterzieht Bergemann das Wesen und die Erziehung des Christentums einer Kritik, die vorerst wohl kaum allgemeine Zustimmung finden wird[1]. Dann gibt Berge-

[1] v. Sallwürk, Bergemanns Sozialpädagogik. (Deutsche Schule, 1901, S. 267.)

mann einen Plan der äusseren Gestaltung des *organisatorischen Aufbaues* des gesamten öffentlichen Erziehungswesens. Für elternlose Kinder oder solche ohne genügende elterliche Erziehung fordert er Erziehungshäuser in kleinen Gruppen, die echte Kinderheimstätten sein sollen, mit dem Charakter der Familienerziehung. Diese Erziehungshäuser sind nicht zu verwechseln mit den *Zwangserziehungsanstalten* für verderbte Kinder, welche allerdings nach Bergemanns Meinung einer Reorganisation bedürfen, indem für erblich belastete oder defekte Kinder getrennte Rettungshäuser eingerichtet werden sollten, um möglichst viele Kräfte in den Dienst der Kulturarbeit zu stellen, also auch Schwache nicht brach liegen zu lassen. Das Moment der Barmherzigkeit sollte aber erst in zweiter Reihe stehen, insbesondere dem gänzlich unbrauchbar gewordenen Individuum gegenüber nicht. Er fordert für solche die *Lehre vom Recht auf den Tod.* Der Selbstmord darf nach Bergemann nicht, wie bisher, unbedingt und uneingeschränkt verdammt werden. Diese Erziehungshäuser sollen auch die Zentralstellen werden für die Pflege der Gymnastik, des Handfertigkeits-, Gesangs-, Zeichen- und Modellierunterrichtes, der Jugendspiele und überhaupt aller jugendlichen Geselligkeit in grösserem Massstabe; also auch die freien literarischen Vereinigungen sollen an sie angegliedert werden. Auch *Kindergärten* und *Kinderbibliotheken* müssten mit diesen Erziehungshäusern verbunden werden. Die *national-kulturelle Schule* ist gegliedert in: 1. eine *Primarschule,* welche die fünf ersten Schuljahre umfasst, vom *siebenten bis zwölften* Lebensjahre. Sie soll die *allgemeine Schule* sein für *alle* Kinder, wessen Standes, Ranges und Vermögens auch die Eltern sein mögen. Die *Vorschulen* an den höheren Lehranstalten sind nur Brutstätten des Kastengeistes. Die Primarschule ist ein vorzügliches Mittel der *sozialen Erziehung* und für die Entwicklung des Solidaritätsbewusstseins von grosser Bedeutung. Die mit regerem und entwickelterem Vorstellungsleben in die Schule eintretenden Kinder üben einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung weniger intelligenter Kameraden. Sollte diese bessere Entwicklung einzelner Kinder in der günstigeren Lage der Eltern ihren Grund haben, so betrachtet es Bergemann als einen Akt ausgleichender Gerechtigkeit, wenn sie im Zusammensein mit anderen Kindern in ihrer Entwicklung etwas zurückgehalten werden! In diesen fünf Jahren kann der Lehrer genügend beurteilen, welche Kinder sich für die *2. Stufe,* die *Sekundarschule,* Fortbildungs- und Bürgerschule und das Gymnasium

umfassend, eignen. Also nur die *Befähigung des Kindes, nicht* der Stand und der Reichtum der Eltern, darf für den Besuch der höheren Schule massgebend sein. Der Kurs der Fortbildungs- und Bürgerschule, als parallele Anstalten gedacht, umfasst je *vier* Jahre, das Gymnasium *acht* Jahre, indem es sich schon an die Primarschule ansetzt. Das Gymnasium soll ganz im Sinne des Frankfurter Reformgymnasiums umgebildet werden. Mit dem 20. Lebensjahre sind diese Schulen durchlaufen. Fortbildungsschule und Bürgerschule unterscheiden sich hauptsächlich darin, dass die Bürgerschule die Elemente der Mathematik und eine fremde Sprache, Französisch oder Englisch, lehrt, während die Fortbildungsschule gar nichts dergleichen in ihren Lehrplan aufnimmt. Das Gymnasium hinwieder geht noch über die Elemente der Mathematik hinaus und vermittelt ferner die Kenntnis des Französischen, des Englischen und der Elemente des Lateinischen, besonders sofern diese Elemente etymologisch von Bedeutung sind. Die genauere Kenntnis des Lateinischen und Griechischen bleiben dem gelehrten Studium des Historikers und des Philologen auf der Universität, gerade so wie die Erlernung des Sanskrit, der semitischen Sprachen etc., überlassen. Im Anschluss hieran behandelt Bergemann den sogenannten Neuhumanismus und kommt zu einer entschiedenen Ablehnung für die neue Kultur, die sich auf den Naturwissenschaften aufbaut und gerade dadurch der humanistisch-klassischen Kultur weit überlegen und zur höchsten Geistesbildung viel fruchtbringender ist. Um *allen* den Besuch *jeglicher* Schule zugänglich zu machen, soll das Schulgeld beseitigt und die Unentgeltlichkeit der Bildungsmittel gewährleistet werden. In den unteren Klassen der Lehranstalten sollten die Lehrpläne gleichmässiger gestaltet werden, um den Uebergang von der einen zur anderen zu erleichtern. In den Primarschulen sollen in der Woche 13 Unterrichtsstunden, in den Sekundarschulen 20—24 genügend sein; ausser dem Sonntag verlangt Bergemann noch einen schulfreien Tag in der Woche für Schulwanderungen u. dgl. Diese Anordnungen würden dann ganz den Ergebnissen der modernen experimentellen Ermüdungsmessungen entsprechen, zur Vermeidung geistiger Ueberanstrengung. Die *3. Stufe* des Bergemannschen Unterrichtssystems bilden die *Fachschulen*, zu denen auch die *Universität* gehört. Die letzten Abschnitte dieses theoretischen Aufbaues der sozialen Erziehungslehre behandeln noch das formale Unterrichtsschema und die Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe. Der Gang des Unterrichtes vollzieht sich

in der *Ankündigung* des zu behandelnden Gegenstandes, als dem ersten Akte, Uebergang zum zweiten Akte, *dem eigentlichen Vortrag,* der in der direkten Mitteilung des Tatsächlichen besteht, ohne es von den Schülern mühsam konstruieren zu lassen. Das darstellend-entwickelnde Verfahren wird im allgemeinen abgelehnt und nur für die Behandlung von Gedichten empfohlen. Der mitgeteilte Stoff wird dann zusammengefasst und eingeprägt im dritten Akte des Lehrganges in kurzen, prägnanten Sätzen. In interessanter Weise werden in diesen Abhandlungen die intellektuellen Bedingungen besprochen, als Grundlagen des Unterrichtsganges, wie: sinnliche Anschauung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis (mit Berücksichtigung der experimentellen Arbeiten auf diesem Gebiet), Bildung des Denkens. Der Unterrichtsgang wird dann an den einzelnen Unterrichtsgegenständen erläutert. Es ist nicht zu verkennen, dass diese Darbietungen mit zum Besten des ganzen Bergemannschen Lehrgebäudes gehören, wie das auch v. Sallwürk betont. Im Anschluss an sein Unterrichtsschema unterzieht Bergemann die Formalstufen-Theorie der Herbartianer einer ausserordentlich scharfen Kritik. Er nennt diese Theorie „Methodische Künstelei, komplizierter formaler Schematismus und eine müssige Spielerei und Zeitvergeudung, das die Schüler zu einer oberflächlichen, stümperhaften, dilettantischen Auffassung der Wirklichkeit führt". Hinsichtlich der Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstufe sollen die Grundbegriffe in drei konzentrischen Kreisen erörtert, erweitert und vertieft werden, aber nicht etwa im Herbartschen Sinne. Denn Herbarts Lehre von den Kulturstufen und der Konzentration wird ebenfalls nach einer scharfen Untersuchung abgelehnt. Er nennt sie gekünstelt und verschroben[1]. Besonders charakteristisch für Bergemanns Sozialpädagogik ist hinsichtlich der Anordnung und Auswahl der Unterrichtsstoffe die Forderung eines *Moralunterrichtes* für den konfessionellen Religionsunterricht, der überhaupt wegfallen soll, und der *Gesellschaftskunde* als eines *besonderen* Lehrgegenstandes im *sechsten Schuljahre.* Damit beschliesst Bergemann seinen theoretischen Aufbau der sozialen Erziehungslehre als Kulturpädagogik. Im *4. Teile* seiner Sozialpädagogik behandelt er die Fragen des *Kinderschutzes* und der *Volkserziehung*, die natürlich über den Rahmen der *Schulerziehung* hinausgehen, aber gerade

[1] Bergemann, Die Lehre von der formalen und den kulturhistorischen Stufen und von der Konzentration im Lichte der unbefangenen Wissenschaft.

charakteristisch sind für Bergemanns System und seinen Standpunkt. Auf Grund eines reichen statistischen Materials werden die Gefahren der Kinderarbeit in intellektueller, moralischer und gesundheitlicher Beziehung beleuchtet und auch die Gefahren aus sonstigen sozialen Missständen erörtert. Bergemann hat vollkommen recht, wenn er sagt: „Solchen Missständen gegenüber tut Abhilfe dringend not. Sie liegt im Interesse der *Selbsterhaltung der Gesellschaft.* Eine Nation, deren Glieder zum Teil im Alter der Reife schon abgenutzt, welk und verbraucht, die sittlich korrumpiert und intellektuell minderwertig sind, ist auf die Dauer einfach nicht lebensfähig.“ Zu den sozialen Missständen ist vor allem die *Notlage breiter Massen des Volkes* zu rechnen, die natürlich auf das elende Wohnen, die unzureichende Ernährung und Kleidung höchst nachteilig einwirkt, indem sie die erste und einzige Quelle ist. Geradezu erschütternd wirkt das statistische Material, das hier zusammengestellt ist. Besondere Beachtung verdienen auch Bergemanns Ausführungen über die *Fürsorge für die unehelichen Kinder* wegen der Gefahren, denen sie durch ihre uneheliche Geburt ausgesetzt sind. Es ist selbstredend richtig, dass zu allererst für eine Erleichterung der sozialen Lage all der in solch gedrückten Verhältnissen Lebenden gesorgt werden muss, bevor an eine *durchgreifende* intellektuelle Hebung zu denken ist. Die Beseitigung der wirtschaftlichen Notlage und die Erkämpfung politischer Rechte für alle diejenigen, denen sie noch vorenthalten sind, muss freilich vorerst die *Hauptsache* sein. Es hiesse aber Steine statt Brot reichen, wollte man deshalb alle humanitären Bestrebungen für die intellektuelle Volkserziehung unterlassen. Zu den Mitteln dieser Volkserziehung rechnet Bergemann *öffentliche Lesehallen,* Volksbüchereien, volkstümliche Vorträge und Vorlesungszyklen und endlich die Volkshochschule; ferner „Museumsführungen“ und Volksunterhaltungen. Grossen Wert legt Bergemann auf eine ästhetische Erziehung des Volkes durch diese Veranstaltungen. Zum Schlusse behandelt er die ethisch-religiöse Volkserziehung. Die bestehenden Kirchen sollen durch anders geartete religiöse Verbände und Gemeinschaften ersetzt werden. Der Bestand grosser Kirchen bringe Nachteile für die gesamte Kulturentwicklung. Sie unterwühlten geradezu die staatliche Ordnung. Bergemann bezeichnet die Kirchen als bildungsfeindlich, die allen Bildungsbestrebungen gegenüber sich ablehnend verhalten. Den kleinen religiösen Gemeinschaften, die an ihre Stelle zu treten hätten, ist die ethisch-religiöse Erziehung zu übertragen;

diesen Gemeinschaften gleichberechtigt sollen die „ethischen Vereine“ sein, die sich die Pflege der „humanen Ethik“ zur Aufgabe machen. Die Zukunft soll der Religion nicht entbehren; aber sie soll verzichten auf den transzendenten Monotheismus, der stets Hand in Hand geht mit dem Individualismus. An seine Stelle trete der immanente Pantheismus oder Panmonismus als Religion des Universalismus. Aufgabe des Staates ist es in Bezug auf die ethisch-religiöse Volkserziehung, dass er Fürsorge trage, jeden nach seiner Façon selig werden zu lassen, damit die religiösen Gemeinschaften und ethischen Gesellschaften sich frei und unbehindert entwickeln können. So wird der Staat zum Hüter der Freiheit, Aufklärung, Toleranz und des Friedens. Mit diesen Gedanken schliesst Bergemann sein sozialpädagogisches Lehrgebäude.

Die kritische Beurteilung dieses sozialpädagogischen Systems muss sich in erster Linie gegen die Begründung seiner Grundbegriffe wenden. Mit v. Sallwürk[1] können wir Bergemanns Standpunkt einen sozialen Naturalismus nennen. Die „Erfahrungswissenschaft“, aus der Bergemann nämlich die pädagogischen Grundbegriffe ableitet, ist die Biologie. Das ist nun grundfalsch. Eine auf Biologie sich stützende Pädagogik zeugt von einem doppelten Grundirrtum: das Wesen der Biologie und das der Pädagogik, d. h. der Erziehung, sind falsch aufgefasst. Die Biologie kann immer nur die *natürliche, sich selbst überlassene Entwicklung* wissenschaftlich behandeln. Ist aber die Erziehung eine solche *sich selbst überlassene Entwicklung?* Das ist ja gerade das Charakteristische in der Erziehung, dass sie mehr ist als natürliche Entwicklung. Die Erziehung sucht die Entwicklung nach einem Plane oder Ideal oder bestimmten Zielen überhaupt zu gestalten. Sie muss dadurch notwendigerweise gegenüber der natürlichen Entwicklung des Kindes den Charakter des Zwanges annehmen. Sie zwingt die Entwicklung in bestimmte Bahnen nach dem Willen des Erwachsenen. Daraus folgt, dass der biologische Gesichtspunkt der Erziehung gar nicht gerecht werden *kann*, weil die Biologie von einem planmässigen Leiten der Entwicklung nichts weiss. Die Biologie reicht gerade an das, was der Erziehung eigentümlich ist, nicht heran. Diesen scharfen Unterschied übersieht Bergemann vollständig. Er übersieht den fundamentalen Unterschied zwischen Entwicklung und Erziehung. Nur nebenbei sei bemerkt, dass auch seine

[1] S. Bergemanns Sozialpädagogik, Deutsche Schule 1901, Seite 266).

biologischen Anschauungen an sich nicht allen Anforderungen wissenschaftlicher Genauigkeit entsprechen. Es macht oft den Eindruck, als ob Bergemann das ganze Material seiner Exzerpte aus den widersprechendsten biologischen Systemen fast kritiklos und natürlich ohne inneren Zusammenhang nebeneinander gestellt hätte. Wie es möglich ist, auf eine solch unsystematische Grundlage ein einheitliches System der Pädagogik zu stützen, bleibt unerklärlich. Aber man sieht es bei Bergemann dem ganzen System der Sozialpädagogik an, dass es eben keine Einheitlichkeit hat. Es sind nur Behauptungen ohne Beweis, wenn er sagt, seine Sozialpädagogik baue sich induktiv auf der erfahrungswissenschaftlichen Grundlage auf. Die ganze Darstellung geht vielmehr konstruktiv von gewissen Behauptungen aus und baut darnach die Tatsachen zusammen und zurecht. Die Verwendung von Tatsachen ist noch lange keine Induktion. Viel berechtigter dürfte Bergemann sein Verfahren deduktiv nennen, obwohl er so sehr eifert gegen Natorps Deduktion. So sind Bergemanns Grundlegungen auf erkenntnistheoretisch-logischen Fehlern aufgebaut und von einer falschen Erkenntnistheorie in starkem Masse beeinflusst. Dass Bergemann eine „pädagogische Psychologie“ nur zur Ergänzung seines sozialpädagogischen Systems späterhin geben will und nicht in seinen Grundlegungen gleich darbietet, ist eben aus diesen Fehlern zu verstehen. Die Psychologie gibt uns die Entwicklungsgesetze, nach denen wir die Erziehung beeinflussen müssen und können; neben der Ethik und anderen Grundwissenschaften wirkt sie mit in der Bestimmung von Methode und Ziel der Erziehung. Wenn Bergemann sich aber auf die Biologie stützt, so leugnet er unbewusst damit die Möglichkeit, die Erziehung überhaupt zu beeinflussen. Konsequent verfährt Bergemann nach alledem nicht, wenn er als einer der pädagogischen Grundbegriffe, die aus dieser „erfahrungswissenschaftlichen“ Grundlage abgeleitet werden, die Erziehung, namentlich in ihrer sozialpädagogischen Auffassung, definiert mit den Worten: „Die Erziehung ist die absichtliche Einwirkung der Erwachsenen und Reifen auf die Unerwachsenen und Unreifen, damit diese zu jenen werden.“ Diese Definition kann unmöglich aus der biologischen Grundlegung abgeleitet werden; dann ist sie nicht sozialpädagogisch und nicht neu; sie ist seit langem üblich. Ebenso unbegreiflich ist es, dass er das Ziel der Erziehung der Biologie entnehmen will, nicht der Ethik und der Religion. Es liegt darin auch ein Stück Mangel an Einsicht in die wahren Werte des Lebens.

Ein Ziel der Erziehung, das sich an die Biologie anlehnen will, wird unmöglich wahre Hingebung, Erkenntnis und Schätzung des Innenlebens und *aller* geistigen Güter, Abwendung von sinnlicher Genusssucht, Geduld, Bescheidenheit, der Glaube an Ideale der Philosophie und Religion zu stande bringen[1].

Wie unsystematisch Bergemann verfährt, zeigt sich in seiner Darstellung der Erziehungsfunktionen. Als zweite psycho-physiologische *Erziehungsfunktion* empfiehlt er die *Uebung*, besonders bezüglich des formal-gesellschaftlichen Verhaltens des Kindes, sofern nämlich dasselbe dadurch auf das Gemeinschaftsleben und seine Bedeutung schon sehr frühe hingewiesen wird; der Uebung folgen dann koordiniert die Funktionen: Spiel, *Zucht* und *Unterricht*. Können denn Zucht und Unterricht auf die Uebung verzichten? Spielt die Uebung hier nicht vielmehr eine sehr bedeutende Rolle? Um die Unzulänglichkeit der individualistischen Auffassung zu beweisen, die „in dem Gegenstand ihrer Bemühungen ein für sich bestehendes Wesen mit einer eigenen, beziehungslosen knospenhaften Leiblichkeit und Geistigkeit sieht und die ihre Aufgabe darin findet, die Knospe zur Entfaltung zu bringen", stellt Bergemann (eingangs des zweiten Teiles: die soziologischen Grundlagen der Erziehungslehre) die kühne Behauptung auf: „Der isolierte individuelle Mensch existiert nicht, sondern der Mensch tritt uns entgegen als ein soziales Wesen, das gleichzeitig von einem Einzel- und Gesamtgeiste beherrscht ist". Er bezeichnet sogar diese Anschauung, die übrigens stark an *Wundts* Ueberschätzung der Gemeinschaft erinnert (s. Wundts Ethik, S. 529) als aus tiefgründiger Erfahrung entsprungen. Der Individualismus hat nach Bergemann nur begrenzten Wert und transitorische Bedeutung und ist gänzlich unfähig, die Erscheinungen des sozialen Lebens auch nur einigermassen befriedigend zu erklären. Das Individualleben ist nach Bergemann in jeder Hinsicht, in leiblicher und geistiger, sozial bedingt. Der einzelne Mensch ist nur ein Abstraktum; nur die Gesellschaft existiert. In den früheren Auseinandersetzungen über das Problem der Individual- und Sozialpädagogik haben wir bereits festgestellt, dass in solcher Ueberschätzung der sozialen Gemeinschaften auf Kosten des Individuums ein ganz gewaltiger Fehlschluss steckt. Es ist bereits gesagt worden, dass die Gesellschaft nicht existieren kann, wenn der Einzelne nicht existiert. Die reale Gesellschaft kann sich unmöglich aus nicht realen Individuen zu-

[1] P. Barth, Soziologie und Pädagogik. (Rein VI, Seite 714.)

sammensetzen. Die Gemeinschaft ist vielmehr durch die Individuen erst geschaffen worden. So ist die Gemeinschaft nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck.[1] Dieser Fehlschluss ist für Bergemann von weittragender Bedeutung, indem sich auf dieser Voraussetzung das ganze Werk aufbaut. Zunächst führt das Bergemann zu einer falschen Beurteilung des Individualismus, für den er gar kein rechtes Verständnis zeigt. Er übersieht, dass die Voraussetzung aller Sozialpädagogik die Individualpädagogik sein muss und dass der Sozialpädagogik nur die Bedeutung einer ergänzenden Seite zukommen kann. Durch diese Unterschätzung der Individualpädagogik formuliert Bergemann auch die Aufgabe der Sozialpädagogik falsch. Er mutet ihr die Lösung der speziellen pädagogischen Probleme zu. Es gelingt ihm auch gar nicht, konsequent zu beweisen, dass der Mensch nur als Glied der Gesellschaft zu begreifen sei. Auf dem natürlichen Boden kommt das einigermassen zur Geltung in der Besprechung der Grenzen der Erziehung. In seiner Ausstattung ist der Mensch, so führt Bergemann aus, das Produkt einer langen Entwicklungsreihe. Seine Anlagen beruhen auf Vererbung von Generation zu Generation, und er muss sich so als ein Stück der Gesellschaft fühlen und folglich auch für sie leben. Nun ererbt der Mensch auch geistige Güter aus der Vergangenheit. Aber in geistiger Beziehung sollen wir nach Bergemann unsere eigenen Wege gehen und uns um vergangene Kulturbewegungen nicht kümmern. Anderseits erkennt Bergemann das Historische wieder an, wenn er unsere Abhängigkeit von früheren Kulturen nicht gut in Abrede stellen kann. Da „zappeln“ wir dann alle am „historischen Faden“. In diesem Punkte berühren sich Bergemanns Hauptirrtümer. Er gelangt nur zu dieser Ueberschätzung und Inkonsequenz, weil er auch das Geistige nach der Biologie beurteilt. Fast könnte man von einem Stich in den Materialismus reden. Mit ausserordentlichem Enthusiasmus überschätzt er die Naturwissenschaften für die Gewinnung einer Weltanschauung, während er den sogenannten Geisteswissenschaften zu wenig Würdigung angedeihen lässt. Ungerecht urteilt Bergemann von dem Standpunkt aus über diejenigen, die nicht gleich ihm den Naturwissenschaften den ausschliesslichen Einfluss auf ihre Weltanschauung gestatten, er nennt deshalb die Gebildeten des 19. Jahrhunderts von diesem Gesichtspunkt aus „eine verlogene verheuchelte Gesellschaft“. (Weit eher berechtigt ist solcher Pessimismus auf dem

[1] S. Gramzow, Kritische Streifzüge u. s. w. (Deutsche Schule 1900. Seite 231.)

ethischen Gebiet, wo sich seine Kritik gegen Herbarts Ethik und die seiner Schule richtet. Auf dieser Seite gibt man die hohe Bedeutung der Ethik zu gerade für die neuen sozialen Probleme und spricht so viel von der „Idee des sittlichen Fortschrittes“ von der „Idee des Wohlwollens“ u. dgl.[1] Dennoch hält man die reaktionärsten Forderungen der verschiedensten „sozialen Parteien“ der Gegenwart in einer ethischen Abhandlung noch für erwähnenswert und offenbar auch mit der „Idee der Nächstenliebe“ für vereinbar. Bergemann hätte Veranlassung genug, nicht nur die theoretischen Grundlagen, sondern vor allem die Anwendung solcher Ethik im Gemeinschaftsleben zu bekämpfen, nachdem er sich selbst davon fern hält.) Obwohl nun Bergemann zugibt, dass das Historische nicht ganz aus der geistigen Seite auszuschliessen sei, gibt er das nur insoweit und zu dem Ende zu, um daraus die Existenz der Kollektivseele zu beweisen, von der die Einzelseele ein Teil sei. „Indem das Kind seinen Eltern, seinen Verwandten, seinen Stammesgenossen und Volksgenossen im körperlichen Habitus gleicht, gleicht es ihnen auch auf geistigem Gebiete, in seiner ganzen geistigen Wesenheit. Die Seele des Kindes ist ein Teil der sozialen Psyche, der sich unter deren Einfluss entwickelt, ist ein Stück knospenhaften Volkscharakters, der sich allmählich unser dessen Auspizien zur vollen Blüte entfaltet“. Eine bestimmte Formulierung dessen, was wir uns unter der sozialen Psyche vorstellen sollen, vermissen wir. Er spricht zwar von der Struktur und Organisation der sozialen Psyche und ihren allgemeinen und besonderen Funktionen. Aber wir erfahren nur immer wieder, dass der „einzelne Mensch“ ein Abstraktum ist und dass die natürlichen Lebensbedingungen die materielle Grundlage der sozialen Psyche vorstellen. Es sind allgemeine Betrachtungen, die nicht viel beweisen. Dieser Mangel ist um so nachteiliger, als Bergemann vorher den Seelenbegriff der idealistischen Auffassung im Individualismus, der nach Bergemann in der Annahme einer Seelenmonas bestehen soll, als irrig hingestellt hat. Er definiert die Seele „als Summe unserer inneren Erfahrungen, im Bewusstsein zu einer gewissen Einheit zusammengefügt und sich in einer Stufenfolge von Entwicklungen endlich zum selbstbewussten Denken und freien sittlichen Wollen erhebend.“ Wie sich diese wirklich existierende Einzelseele — auch nach Bergemann — nun aus dieser sozialen Psyche individualisiere, wie wir uns das Selbstbewusstsein des Ein-

[1] Rein, Grundriss der Ethik (Beetz, Bücherschatz des Lehrers. Band IV.)

zelnen in seiner Entwicklung zu denken haben, das stellt er dar. Nur der Begriff der sozialen Psyche selbst fehlt. Man könnte Bergemann gerade aus den Tatsachen, die er anführt, die ausschliessliche Existenz der Einzelseele beweisen und dartun, dass die soziale Psyche nicht existiert, sondern nur eine Abstraktion ist. So bewegt sich Bergemann für den Beobachter und Beurteiler in diesen Beweisführungen für die Nichtexistenz des isolierten Individuums und seiner Abhängigkeit von der allein existierenden Gemeinschaft in Widersprüchen und Fehlschlüssen, die nicht nur seinen theoretischen Auseinandersetzungen jeden Wert entziehen, sondern auch seine praktische Sozialpädagogik, die sich darauf aufbaut, zu erschüttern im stande sind. Das zeigt sich im dritten Teil seiner „Sozialpädagogik", in dem er über den theoretischen Aufbau der sozialen Erziehungslehre als Kulturpädagogik spricht. Wir haben in der Dartellung des Inhaltes gesehen, dass er da viele fruchtbare Ideen und Anregungen zum Ausdruck bringt, für die er allgemeine Zustimmung findet. Bergemann tritt mit Recht für die Vertiefung der Familienerziehung in unserer Zeit ein; obwohl sich dagegen viele Schwierigkeiten geltend machen lassen, muss doch darauf das Augenmerk gerichtet werden, wenn es besser werden soll mit der *Erziehung* der heranwachsenden Jugend, die mit der intellektuellen Ausbildung nicht gleichen Schritt hält. Dass Bergemann nicht alles der Schule aufbürdet, ist wohl berechtigt und ebenso verständlich ist es, dass er sich aus diesem Gesichtspunkt gegen „die Fabel des erziehenden Unterrichtes" wendet. Aber weniger Zustimmung wird Bergemann finden für seine Abhandlung über die Subjekte oder Träger der Erziehung und die Organisation der öffentlichen Erziehung. In gewissem allgemeinem Sinne ist es richtig zu sagen: „Alle Meuschen sind Träger der Erziehung". Wenn aber die Organisation der Menschen als Erzieher im Sinne Bergemanns durchgeführt wäre, dann würde bald alle wahre Erziehung aufhören, und gerade jene „Dutzend- und Fabrikware" würde heranwachsen, gegen die Bergemann einen Widerwillen empfindet, den er von Nietzsche sich angeeignet zu haben scheint. Jedes Kind in jedem Alter und auf jeder Stufe soll nach Bergemann so vielen Vereinigungen aller Art angehören, dass an ein individuelles Ausleben und Entwickeln gar nicht zu denken ist. „Herdentiere" schlimmster Sorte würden damit gross gezogen werden. Hier zeigt sich am deutlichsten, wie sehr Bergemanns Sozialpädagogik das Individuum unterdrückt und opfert für die Gemeinschaft.

Viel Anerkennenswertes und Richtiges bringt Bergemann in seiner Darstellung über die Objekte der Erziehung. Sehr ausführlich spricht er über die körperliche Entwicklung in den verschiedenen Lebensaltern des Kindes. Doch wird Bergemann nicht behaupten wollen, dass nur eine Sozialpädagogik all das finden kann. Bezeichnenderweise verweilt Bergemann hingegen bei der geistigen Entwicklung nur ganz kurz. Es sind kaum die Elemente der psychologischen Entwicklung berücksichtigt. Das dargebotene statistische Material einzelner Untersuchungen verschiedener Kinderpsychologen kann kaum dafür oder für die oft genannte Experimentalpsychologie angesehen werden. Trotzdem Bergemann über die Handhabung der Erziehungsfunktionen im einzelnen beherzigenswerte Wege gibt, so leidet die ganze Abhandlung an der bereits gerügten unsystematischen Einteilung. Immerhin kann man Bergemanns Besprechung über die wichtigste Aufgabe der „Zucht", den Zögling zur Selbstbeherrschung in gesellschaftlicher Beziehung zu erziehen, nur zustimmen und die beiden Mittel: die ästhetische Erziehung zu vertiefen und Knaben und Mädchen durch gemeinsame Erziehung an unbefangene Kameradschaftlichkeit zu gewöhnen, als berechtigt anerkennen. Die Besprechung der sozialen Triebe und der sozialen Tugenden (Gerechtigkeit und Wohlwollen, Heimats- und Vaterlandsliebe, Humanität) könnte die beste Gelegenheit sein, die Beziehungen der Individual- zur Sozialpädagogik zu kennzeichnen in ihrer gegenseitigen Ergänzung. Statt dessen geht Bergemann natürlich immer wieder von der Gemeinschaft aus, der sich das Individuum ohne Selbstberechtigung unterordnen muss. Nach diesem Gesichtspunkt organisiert er auch den Schulplan und den ganzen inneren Unterrichtsbetrieb. Auch hier verfährt Bergemann in seiner Einteilung unsystematisch. Er spricht in seiner *äusseren* Organisation des Unterrichts von der Bedeutung der einzelnen Unterrichtsgegenstände nach dem Grade der Ermüdung, die sie hervorrufen. Solche experimentell-psychologische Untersuchungen stehen doch im innigsten Zusammenhang mit dem inneren Unterrichtsbetrieb. In seinem Unterrichtsschema sollte man sie im Zusammenhang mit den Fragen der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, der Bildung des Denkens u. dgl. eher erwarten. Darnach sollte dann die Anordnung und Auswahl der Unterrichtsstoffe geschehen. Mit welcher Berechtigung Bergemann alle diese Probleme und Fragen als Teile einer „sozialen Erziehungslehre" bezeichnet, ist nicht zu verstehen. Unbewusst lenkt Bergemann hier in die Individual-

pädagogik ein, deren ausschliessliches Gebiet alle diese speziellen pädagogischen Fragen und alle Aufgaben, die sich aus der Natur des Kindes ergeben, bilden, wie das nun schon des öfteren betont worden ist. Das gilt selbst von dem besonderen Unterrichtsfach, der Gesellschaftskunde, die eingeführt werden soll in Volks- nnd Fortbildungsschulen und höheren Schulen, um den Schüler zum klaren Bewusstsein seiner Beziehungen zur Gesellschaft zu bringen. Man kann ganz gut beide Seiten, die individuale und soziale, als berechtigt und sich gegenseitig ergänzend anerkennen und für reifere Schüler die Einführung der Gesellschaftskunde eben deshalb fordern, und doch ist es möglich und notwendig, der Individualpädagogik die besondere Behandlung dieses Unterrichtsgegenstandes zu überlassen. Am charakteristischsten zeigt Bergemann, wie weit er den Begriff der sozialen Pädagogik überspannt, wenn er noch in den Rahmen seines Systems (im vierten Teil) die Fragen des Kinderschutzes und der Volkserziehung hineinstellt. Wenn auch diese Fragen von grosser Wichtigkeit sind für die ganze Zukunft der Erziehung und Bergemann unstreitig viel Interessantes und Gutes bietet, so überschreiten sie den früher entwickelten Begriff der Sozialpädagogik und der Schulerziehung überhaupt und führen in das weite Gebiet der Sozialpolitik und der Sozialwissenschaft hinein.

So sehr es auch nötig gewesen ist, auf die vielfachen Mängel des Bergemannschen Systems der „Sozialen Pädagogik" hinzuweisen, können wir ihm die Anerkennung nicht versagen, dass er mit grossem Fleiss das Material zu seiner Arbeit zusammengetragen hat. Mit Kühnheit und Unerschrockenheit tritt er für seine Ideen ein. Es weht ein frischer Zug durch seine Anschauungen, und den Hauch von reformatorischem Geiste der Umwälzung alles Hergebrachten verspüren wir aus seinem System.

Neben diesen Hauptströmungen der gegenwärtigen Sozialpädagogik, die sich ergeben haben aus der Betrachtung der Entstehung dieses Begriffes und dem Zusammenfassen der Arbeiten darüber, die gewisse Grundanschauungen gemeinsam haben, sind zum Schlusse noch zwei Richtungen zu nennen, die in gewissem Sinne sich gegenüber stehen wie Theorie und Praxis. Die eine Richtung beschäftigt sich mehr mit der theoretischen Grundlegung, die andere mit der praktischen Durchführung pädagogischer Ideen. *Jene Theoretiker* unternehmen in weit intensiverem Masse als Bergemann den Versuch, die *Ethik* als *das Grundproblem* der Pädagogik zu postulieren.

Sie gehen von der Anschauung aus, die Ethik für sich allein sei schon im stande, das Erziehungsziel zu bestimmen und sei anderseits als evolutionistische Ethik geeignet, der Pädagogik eine wissenschaftliche Grundlage zu geben. Die Brücke zur Individual- und Sozialpädagogik ist gegeben durch ihre Fragen: *Wer* ist sittlich und *was* ist sittlich? Die erste Frage, ob der Charakter des Handelnden gut sei, kann nur heissen, ob er den *sozialen* Normen angepasst sei; und für die Frage, ob die Handlung recht sei, gibt es kein anderes Kriterium als den *Sozialwert* desselben.[1] Zu dieser Richtung in der Ethik gehören alle jene Männer, die den Versuch unternommen haben, die Ideen des Positivismus von Mill und Comte mit dem Evolutionsprinzip zu verbinden durch die Anwendung des Entwicklungsgedankens auf die Tatsachen des geistigen Lebens, wozu von Darwin schon die Anregung ausgegangen war. Diese fundamentale Unterscheidung, wie sie durch diese neuere Ethik geschaffen worden ist, wird gegenwärtig von der Wissenschaft als bleibend betrachtet und so auch in die Probleme der Erziehungswissenschaft hineingetragen, vor allem hinsichtlich der Individualpädagogik und Sozialpädagogik. Diese Ethik steht in schroffem Gegensatz zur Moralphilosophie, wie sie auf Kant zurückgehend, vom Neukantianismus und seiner Sozialpädagogik versucht worden ist und ebenso zu derjenigen des Herbartianismus, dessen sozialpädagogische Vertreter sich nahe berühren mit der christlichen Ethik: insbesondere gilt das von einem ansehnlichen Teil des Herbartianismus, die einem hervorragenden *Gegner* der erwähnten *neueren* Ethik nahe stehen, dem Verfasser der „Moralstatistik in ihrer Bedeutung für eine christliche Sozialethik, *Al. von Oettingen*. Die Vertreter dieser *neueren* Ethik versuchen mit Hilfe der Materialien aus Anthropologie, Ethnologie, Sittengeschichte, Religions- und Rechtsgeschichte die sittlichen Phänomene im Zusammenhang mit der Entwicklung der Kultur und den Formen des *gesellschaftlichen Lebens* dem Verständnis nahe zu bringen. Neben *Jhering* („Zweck im Recht"), Herbert *Spencer* (Principles of Ethics, I. Band), *Sigwart* (Vorfragen der Ethik), *Paulsen* (System der Ethik), *Gizycki* („Moralphilosophie"), *Döring* („Philos. Güterlehre"), *Simmel* („Einleitung in die Moralwissenschaft", „Die Probleme der Geschichtsphilosophie") und einer Reihe anderer hervorragender Ethiker der Gegenwart sind es hauptsächlich zwei Männer, die durch ihre ethischen Untersuchungen der Frage der Individual- und Sozialpädagogik nahe

[1] Jodl, Geschichtl. Abriss der Ethik. (Rein, Encyklopädie, Bd. 2, S. 82 ff

stehen. Es ist in erster Linie der Däne A) Harald *Höffding* (geboren 1843), durch seine „Grundlagen der humanen Ethik“ und durch seine „Ethik“, die durch deutsche Uebersetzungen (von F. Bendixen) auf die deutsche Moralphilosophie und Pädagogik eingewirkt haben. In seinen Voraussetzungen der Ethik kommt Höffding zu dem Schluss, dass die *formellen* ethischen Begriffe nicht geeignet sind, einen Grund der Einteilung der Ethik abzugeben. Die Ethik muss vielmehr in die individuelle und die soziale Ethik eingeteilt werden. Nach einer Untersuchung der historischen Entwicklung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft entscheidet sich Höffding für den Versuch, die individuelle und soziale Ethik einander zur Seite zu stellen. Der *Schwerpunkt* der Ethik ist sozialer Natur: „Sie deuten gegenseitig aufeinander hin, indem das Individuum als organisches Glied einer Gesellschaft und die Gesellschaft als eine organische Gesamtheit von Individuen zu betrachten sind.“ Daraus ergibt sich für Höffding die Folgerung, in der er mit *Jodl* übereinstimmt, dass das Individualziel der Erziehung aus dem sozialen Ziel abgeleitet werden muss. Die Pädagogik hat im Individuum das Sozialziel zu verwirklichen, um den individualen und sozialen Daseinszweck zu erreichen. Im übrigen ist Höffding pädagogischen Fragen im einzelnen nicht näher getreten, wenn er auch in seiner Abhandlung über die soziale Ethik das Verhältnis von Ethik und Pädagogik, das Verhältnis des Staates zu den Kindern untersucht. Aber seine Ethik an und für sich enthält fruchtbare Gedanken, die leicht von der Theorie zur Praxis der Pädagogik geführt werden können und indirekt durch die Stellungnahme zur individuellen und sozialen Ethik auch schon die Frage der Individual- und Sozialpädagogik aufrollen. In noch höherem Masse fruchtbar für die Praxis der Pädagogik überhaupt und insbesondere für die Problemdurchführung des Individualismus und Sozialismus, ohne jedoch der pädagogischen Praxis selbst näher getreten zu sein, wirkt der Polyhistor unserer Zeit, B) *Wilhelm Wundt* (geb. 1832) in Leipzig. Für die Frage der Individual- und Sozialpädagogik kommt hauptsächlich die „Ethik“ in Betracht, in zweiter Linie auch seine „Völkerpsychologie“, die Wundt die Vorhalle der Ethik nennt. Als Vorschule und Hilfsmittel ist die Psychologie ihm unentbehrlich, namentlich wenn diese über die *Individualpsychologie* hinausgeht. So ausgerüstet, ist es möglich, die Probleme der Ethik unmittelbar an die Betrachtung der Tatsachen des sittlichen Lebens anzuschliessen, ohne die eigenen Ueberlegungen in die Tatsachen

hinüberzutragen. Wie alle Vertreter dieser neueren Ethik, so stellt auch Wundt die Ethik als die ursprüngliche Normwissenschaft auf, und als eine ihrer vornehmsten Aufgaben weist er ihr zu, die Anwendung der ethischen Prinzipien auf die Hauptgebiete des sittlichen Lebens, auf Familie, Recht, Staat und Gesellschaft, einer Betrachtung zu unterwerfen. Diese Aufgabe führt unmittelbar in die einzelnen ethischen Wissenschaften über, zu denen unter anderen auch die *Pädagogik* zählt. Von besonderer Bedeutung für die Frage der Individual- und Sozialpädagogik sind seine Untersuchungen über das Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit, über Individualismus und Universalismus, in seiner Abhandlung über den *sittlichen Willen*. In der Darstellung der *sittlichen Zwecke* bespricht er die individuellen und sozialen Zwecke. Ebenso unterscheidet Wundt in der Besprechung der *sittlichen Normen* zwischen *individuellen* und *sozialen* Normen. Ferner spricht Wundt in dem letzten Abschnitt seiner Ethik über die *sittlichen Lebensgebiete* und unterzieht die *einzelne Persönlichkeit*, die *Gesellschaft*, den *Staat* und die Menschheit einer Betrachtung an und für sich und in ihrem gegenseitigen Verhältnis. Die einzelne Persönlichkeit — so führt Wundt aus in der Betrachtung des Verhältnisses des Einzelnen zur Gesamtheit — als Einheit von Fühlen, Denken und Wollen mit dem Willen als Träger aller übrigen Elemente, steht vor allem unter dem Einfluss des Wollens *anderer Persönlichkeiten*, mit denen sich der einzelne Willen zumeist in der Erstrebung gleicher Zwecke begegnet, diese Uebereinstimmung fördert bald den einzelnen Willen, bald verwickelt sie in Konflikte mit anderen und sogar mit sich selbst. Die Macht des Einzelwillens kann nur dann Erfolg haben, wenn sie sich in zureichender Uebereinstimmung mit der Gesamtrichtung der übrigen Willen befindet. Der individuelle Wille muss sich wiederfinden als Element eines *Gesamtwillens*, von dem er in seinen Motiven und Zwecken getragen ist. Dieser Uebergang des Einzelbewusstseins in ein Gesamtbewusstsein mit ihm entsprechendem Gesamtwillen wird durch alle die Momente der Kultur und Sitte bezeichnet, in denen das übereinstimmende Fühlen und Denken einer Gemeinschaft sich ausprägt. Zu diesen Momenten rechnet Wundt Sprache, religiöse Anschauungen, gemeinsame Lebensgewohnheiten und Normen des Handelns. Der natürliche Abschluss einer solchen Gemeinschaft ist die staatliche Vereinigung. In *dieser* Gestaltung des Gesamtbewusstseins kommt dessen Charakter als *Gesamtwille* am klarsten zum Ausdruck. Hin-

sichtlich des Verhältnisses des Individualismus zum Universalismus stellt Wundt die Tatsache fest, dass der isolierte individuelle Mensch in keiner Erfahrung existiert und zweifellos nie in einer solchen existiert hat. Wir kennen den Menschen nur als ein *soziales Wesen*, gleichzeitig beherrscht von einem Einzelwillen und von einem Gesamtwillen. Nichts spricht dafür, dass dieser aus jenem erst entstanden sei. Auch in der Untersuchung der *sittlichen Zwecke* liegt bei Wundt das Schwergewicht im *Sozialen*. Er sagt hinsichtlich der individuellen Zwecke: Sich selbst erhalten zu allgemeinen, nicht zu bloss individuellen Zwecken, beglückt sein durch allgemeine, nicht durch bloss individuelle Zwecke des eigenen Handelns, seine Fähigkeiten ausbilden und vervollkommnen, nicht um individuellen, sondern um allgemeinen Zwecken zu dienen: dies ist die Maxime, nach der wir unsere sittliche Beurteilung individueller Wissenszwecke einrichten. Das wahre Zweckobjekt des sittlichen Willens kann nicht unser eigenes Ich und nicht die individuelle Persönlichkeit unseres Nebenmenschen sein. Es bleiben allein *zwei soziale Zwecke* als die eigentlichen Objekte des sittlichen Wollens übrig: *die öffentliche Wohlfahrt und der allgemeine Fortschritt*. Wundt ist in seiner Auffassung nahe daran, ähnlich wie *Hegel* die Gesellschaft oder Gattung als eine mystische Gesamtheit aufzufassen. Er sagt: „Besteht etwa das öffentliche Wohl in der Summe aller oder möglichst vieler Einzelwohlfahrte in der „Maximation der Glückseligkeit"? Und besteht dem entsprechend der allgemeine Fortschritt in dem Fortschritt möglichst vieler Individuen?" Er fährt dann fort: „Je mehr extensives Glück eine Handlung hervorbringt, je mehr sich in ihr das bewusste Streben verrät, den Einzelwillen dem Gesamtwillen unterzuordnen, um so höher steht sie allerdings in unserem Urteil. Das ist aber nur unter der Voraussetzung verständlich, dass das Glück einzelner, mögen es deren noch so viele sein, nicht der letzte Zweck, sondern nur Mittel zur Erreichung weiter zurückliegender und allgemeinerer Zwecke sei." Und an einer anderen Stelle heisst es: „Mag dieses Einzeldasein noch so reich beglückt und vollkommen sein, es ist ein Tropfen im Meere des Lebens. Was können sein Glück und sein Schmerz für die Welt bedeuten?" Mit Recht bemerkt dagegen *Höffding:* „Soll der Begriff der Gesellschaft sich wissenschaftlich anwenden lassen, so muss dies geschehen, dass man an jedem Punkte zu entscheiden vermag, welche Gruppe von Individuen er vertritt. Sobald es sich aber als unmöglich erweist, den Begriff einer Gesellschaft

in den Begriff einer Gruppe von Individuen umzusetzen, die unter gewissen bestimmten Verhältnissen leben, gibt ersterer Begriff uns keine ethische Belehrung; es lassen sich keine ethischen Normen aus demselben ableiten. *Mystik* tritt an die Stelle des Denkens. Das einzelne Individuum ist nur ein Tropfen im Ozean. Und der Ozean existiert nicht um des einzigen alleinigen Tropfens willen. Was ist aber ein Ozean, der nicht aus Tropfen besteht? Und wird nicht der ganze Ozean klar sein, wenn jeder einzelne Tropfen klar ist? Und erst dann ist er vollkommen klar. Jede Ethik, die die Möglichkeit fortschreitender Verifikation nicht aufgeben will, muss dabei beharren, dass die Gesellschaft stets von bestimmten Individuen vertreten wird. Darum braucht sie nicht zu übersehen, dass ethisches Wirken, wie alle Kraftentfaltung, mit dem ganzen Weltprozess im Zusammenhang steht.“ Eine gewisse Selbstberichtigung dieser fast mystischen Auffassung der Gesellschaft vollzieht Wundt, indem er hinsichtlich der *sittlichen Normen* die *individuellen Normen* in ihrer Beziehung auf die Zwecke des *sittlichen Subjektes* als *eine* der Hauptformen ethischer Normen selbständig gelten lässt neben den *sozialen und humanen Normen.* Ebenso würdigt der 4. Abschnitt über die *sittlichen Lebensgebiete* die einzelne *Persönlichkeit* selbständiger und in ihrer grossen Bedeutung für Gesellschaft, Staat und Menschheit, *wenn auch immer wieder der Schwerpunkt nach der Seite der Gesellschaft gerückt ist.* „Es ist ein sittliches Postulat, *dass jeder Mensch einen Beruf habe*, d. h. dass er in der regelmässigen Erfüllung bestimmter sittlicher Zwecke seine Lebensaufgabe erblicke.“ Für die Pädagogik im allgemeinen — das sei hier beiläufig als nicht zur Hauptsache gehörig bemerkt — sind Wundts Anschauungen über die geistige Bildung des Einzelnen sehr interessant, namentlich über die einzelnen Stufen der Teilnahme an den allgemeinen geistigen Interessen. So sagt er über die erste Stufe, die des *religiösen Interesses:* „Die Wahrheit, über die schliesslich auch alle Wissenschaft nicht empordringen kann, dass der Einzelne nicht für sich selbst lebt, sondern dass er mit seinem Einzeldasein in einer allgemeinen geistigen Gemeinschaft aufgeht, mit den endlichen Zwecken, die er verfolgt, unendlichen Zwecken dient, deren letzte Erfüllung seinem Auge verborgen bleibt, diese Wahrheit predigt die Religion jedem Gemüt. Sie bringt sie zumeist in verhüllten symbolischen Formen zum Ausdruck, die aber darum doch ihres Eindrucks nicht minder sicher sind, als wenn ihre Sprache die der vollbewussten Erkenntnis wäre. Wenn daher die

Religion je ihre Mission als Erziehungsmittel zur Sittlichkeit vollendet hätte, als geistiges Bindemittel der Menschheit und allgemeinste Verkünderin jener grössten sittlichen Wahrheit, ohne die kein Leben lebenswert ist, könnte sie niemals entbehrt werden.“ Kunst und Wissenschaften[1] sind die nächsten Stufen, die ergänzen und vervollkommnen, ohne dass die frühere etwa verschwände. Namentlich betrachtet es Wundt als einen Grundirrtum, dass die Religion eine primitive, durch die Wissenschaft zu verdrängende Anschauungsform sei. Von hoher sozialpädagogischer Bedeutung sind Wundts weitere Untersuchungen über die *Gesellschaft*, innerhalb deren er die Familie, die Gesellschaftsklassen, die Vereine und die Gemeinde betrachtet; über den *Staat* als Besitz- und Wirtschaftsgemeingut, als Rechtsgemeinschaft, als Gesellschaftseinheit und als Bildungsgemeinschaft; und endlich über die *Menschheit* hinsichtlich des wirtschaftlichen Völkerverkehrs, des Völkerrechtes, des Verbandes der Kulturstaaten und des geistigen Gesamtlebens der Menschheit. Die höchste *Idee* ist ihm die *Humanität*, aus der sich ein *Pflichtbewusstsein* der Völker entwickelt, *das den sittlichen Lebensaufgaben des Einzelnen Richtung und Ziel gibt.* Ausser Wundt haben sich auch *Ferdinand Tönnies* („Gemeinschaft und Gesellschaft, Abhandlung des Kommunismus und Sozialismus als empirischer Kulturformen“) und *Hermann Cohen* („Gemeinschaft und Individuum“ in seinem kritischen Nachtrag zu F. A. Langes „Geschichte des Materialismus“, 7. Auflage, 1902, Seite 510 ff.) mit allgemein soziologischen Problemen beschäftigt, deren Wirkungen sich auch dem pädagogischen Gebiet fruchtbar zeigen werden, da auch diese Denker die Interessen der Gemeinschaft und des Individuums und Ausgleich zu bringen suchen von der ethischen Seite aus. So sagt *Cohen:* „Die Ethik hat beide Probleme, das der Gemeinschaft und das des Individuums, zu ihrer Aufgabe, und zwar nicht etwa beide nebeneinander oder nacheinander, sondern als einander fordernde, einander bedingende, als Wechselbegriffe.“

Unter den modernen Soziologen[2] ist noch *Ludwig Stein* (Professor in Bern) zu nennen, der neben allgemeinen philosophischen Fragen („An der Wende des Jahrhunderts“) sich mit der Sozialphilosophie im besonderen befasst hat („Die soziale Frage im Lichte

[1] Ueber die Bedeutung der einzelnen Wissensgebiete (vom Standpunkte Wundts aus) für die Pädagogik ist schon oben die Rede gewesen.

[2] Siehe auch „Die Zukunft“ (Harden) 1904, Nr. 5, Seite 158 ff.

der Philosophie").[1] Als den letzten ideologischen Faktor unter den höheren Formen des menschlichen Zusammenwirkens bezeichnet er die Erziehung, die ihrer Methode nach experimentell, ihren Zielen nach sozial werden muss. Die Erziehung der Kleinen seitens der Schule nennt er *Individualpädagogik*, und die der Grossen seitens des Lebens gilt ihm als *Sozialpädagogik;* mit dieser Unterscheidung wird die Pädagogik der Zukunft sich einverstanden erklären können. In der Durchführung für die Praxis stellt sich Stein auf den Boden „jener ethischen Sozialisten. welche in England das pädagogische Reformwerk für Erwachsene mit glücklicher Hand in Angriff genommen haben", wo die „Fabian Society" das Entstehen der „Toynbeehall" im Osten Londons begünstigt und besonders die „University Extension" angefacht und über Europa verbreitet hat. Die durchgreifende Sozialisierung der Kulturmenschheit muss nach Stein das Programm des Rechtssozialismus in Deutschland werden. *Alle* diese sozialphilosophischen Abhandlungen, insbesondere diejenigen Wundts,[2] haben gleichsam als Ergänzung all der bisher aufgeführten Richtungen der Sozialpädagogik eingewirkt auf eine Anzahl *praktisch tätiger Schulmänner*, welche ihrerseits dann eine sozialpädagogische Richtung zur Geltung gebracht haben, die sich weniger der Theorie als vielmehr der Praxis der Pädagogik zuwendet und alle Einzelfragen unter dem sozialpädagogischen Gesichtspunkt betrachtet. Oft handelt es sich in diesen Betrachtungen um Schulstatistik, Hygiene oder sonstige allgemeine oder besondere Aufgaben des Unterrichtes. Als einer der bekanntesten dieser Schulmänner und Bannerträger dieser Bewegung gilt mit Recht *Robert Rissmann,* Rektor in Berlin. Ausser seinen in verschiedenen Schulzeitungen zerstreuten einzelnen Artikeln hat Rissmann zur Frage der Individual- und Sozialpädagogik Stellung genommen in seiner Schrift: „Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwicklung unseres Jahrhunderts" (Pädagogische Zeit- und Streitfragen von J. Meyer, 5. Band, erstes Heft, 1892). Er wurde zu seinen Untersuchungen — so berichtet Rissmann selbst — hauptsächlich durch das Studium der „Ethik" und der „Allgemeinen Philosophie" Wundts, sowie durch soziologische

[1] „Der Sinn des Daseins" ist schon früher erwähnt, besonders die Abhandlung „Pestalozzi als Volkserzieher".

[2] Wir können davon absehen, sie einer eingehenden Kritik zu unterziehen, um nicht in Wiederholungen zu verfallen. W. legt auch zu hohes Gewicht auf die Bedeutung der Gemeinschaft.

Schriften angeregt. Ferner berichtet Rissmann, dass es *Dittes* war, von dem er den ersten Hinweis erhielt auf die praktische Seite der Sozialpädagogik und der ihn in eindringlichster Weise auf die soziale Gefahr aufmerksam machte, die in dem zwischen den verschiedenen Volksklassen bestehenden Bildungsgegensatze liege mit Hinweis auf Schmollers Wort: „Die Dissonanz der *Bildungs*gegensätze ist der letzte Grund aller *sozialen Gefahr.*" Diesen Standpunkt hat Rissmann bis in die Gegenwart herein festgehalten in seiner Monatsschrift: *„Die deutsche Schule"*, die er seit 1897 (im Auftrage des deutschen Lehrervereins) herausgibt. Die erstgenannte Schrift verfolgt hauptsächlich den Zweck einer historischen Führung durch diese Frage. Am Schlusse definiert Rissmann ihre Bedeutung für die Gegenwart. Der Bildung „für die Schule" gegenüber verlangt die Gegenwart *Bildung fürs Leben,* d. h. Bildung zu Menschen, die Verständnis für die Kulturentwicklung der Gegenwart besitzen und fähig und bereit sind, im Dienste derselben ihre Kraft zu verwerten. Als Irrwege, vor denen diese Bewegung bewahrt werden muss, bezeichnet er das *Einlenken in Eudämonismus und Utilitarismus.* Der zweite Abweg wäre die *Uniformität.* Um diesen zu vermeiden, verlangt Rissmann, dass man das *Was* der Bildung der gesellschaftlichen Gruppe, das *Wie* dagegen der Eigenart des Einzelnen zuschreibt. Die Eigenart des Zöglings hat also hauptsächlich auf die Gestaltung der Methode im einzelnen Einfluss. Als dritter Irrweg gilt der *Mechanismus und Materialismus*, die Ansicht, dass der Besitz von Kenntnissen an sich schon Bildung sei. In dieser Hinsicht bleibt die Individualpädagogik eines Rousseau, Pestalozzi[1] u. s. w. nach Rissmann ewig bestehen in der *Methodik* des Unterrichtes. Zu eng war immer das *Ziel*, der *teleologische* Teil der Pädagogik. In seiner Abhandlung: „Zur Einführung" (der deutschen Schule, 1897) bezeichnet er als die Aufgabe der Sozialpädagogik, das *Zusammengehörigkeitsgefühl*, das in dem hochgesteigerten wirtschaftlichen Wettkampf unserer Tage der Menschheit beinahe ganz entschwunden ist, ihr wieder einzupflanzen. *Ein neues Lebensideal soll erstehen,* damit das Vaterlandsgefühl wieder erwache, die verbindende Macht der religiösen

[1] Rissmann bemüht sich immer wieder, besonders in der „deutschen Schule". Pestalozzi bei alledem als Führer beizubehalten. Er verfällt dabei oft in den gleichen Fehler wie Natorp: P. zu viel sozialpädagogisch zu interpretieren, Siehe Rissmann, Pestalozzis Pädagogik. (Rein, Encyklopädie V, S. 600. — Deutsche Schule 1898, S. 280 und 1899, S. 1 ff.)

Gemeinschaften wieder erstarke und der schroffe Gegensatz der wirtschaftlichen Gesellschaftsklassen sich wieder mildere. Auch auf dem Gebiete des Schulwesens, wo sich die einzelnen Schularten wie die Volksklassen abgeschieden gegenüberstehen, als Standesschulen, muss die Bewegung zum *Ganzen* hin einsetzen und Sorge tragen, dass die Schule bis in ihre höchsten Stufen *allen* offen stehe, die dazu befähigt sind. Es ist eine *soziale Pflicht*, die in der wirtschaftlichen Lage begründeten Hindernisse völlig wegzuräumen. In der Schule soll dieses Zusammengehörigkeitsgefühl und dieses Ideal gepflegt und ein Geschlecht erzogen werden, das wieder im Menschen den Menschen achtet, und das bereit ist, dem Nächsten, ohne zu fragen, wess Standes er sei, die hilfreiche Hand zu bieten, wenn er hinauf strebt zum Licht. Rissmann verwirft[1] die Versuche, durch den Religionsunterricht und Geschichtsunterricht die Sozialdemokratie bekämpfen zu wollen; ebenso hält er es für falsch, nur die krankhaften Erscheinungen am Volkskörper zu sehen und nach Spezialmitteln gegen jede Krankheit zu suchen, wie Handfertigkeitsunterricht, Haushaltungsunterricht, Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde, Buchführung, Gesundheitslehre, Technologie, Jugendspiel. Die Aufnahme dieser Bestrebungen soll nach Rissmann unter gewissen Bedingungen trotzdem erfolgen: 1. Ihr *erziehlicher* Wert muss ausser Frage gestellt sein; 2. *darnach* ist ihre Stellung im System der Schulerziehungsmittel ihnen anzuweisen. Auch Zweckmässigkeitserwägungen können noch hinzutreten. Die Aufnahme der „Volkswirtschaftslehre“ in den Lehrplan sollte etwa nur darauf hinauslaufen, dass im Geschichtsunterricht auch den Hauptmomenten in der wirtschaftlichen Entwicklung des deutschen Volkes Beachtung geschenkt würde, die des „Handfertigkeitsunterrichtes“, dass das Modellieren (im Sinne Hertels) als Veranschaulichungsmittel im Zeichenunterricht zur Anwendung komme. Dieser Standpunkt hat Rissmann zu einem der wärmsten Vertreter des Handfertigkeitsunterrichtes gemacht[2].

Anderseits betont aber Rissmann, dass diese Bestrebungen nur eine *dienende* Stellung im Unterricht einzunehmen haben; denn die Lösung der sozialen Frage kann von der Erziehung *allein* nicht übernommen werden, so kann sie auch nicht *alles* übernehmen. Sie ist nur *ein* Faktor zu dieser Lösung. Die Schule soll zum „sozialen Bewusst-

[1] „Interregnum“. (Leitartikel im Januarheft der „Deutschen Schule“, 1898.)

[2] Rissmann, Handarbeitsunterricht der Knaben. Geschichte und gegenwärtiger Stand. (Rein, Encyklopädie III, S. 213 ff.

sein“ erziehen, d. h. zu der Ueberzeugung, dass der Einzelne im Ganzen wurzelt und dass er in seinen Urteilen und Wollen unter dem Einfluss der sozialen Sphäre steht, in der er sich bewegt und ferner, dass er wiederum auch *für* das Ganze lebt und wirkt, um die Zwecke des Ganzen zu fördern. Daraus soll sich das Bewusstsein bestimmter *Rechte* entwickeln, die der Einzelne gegenüber der Gesamtheit geltend machen darf, und das Gefühl der *Pflicht,* für das Bestehen und die förderliche Entwicklung derselben eintreten zu müssen. Dazu ist aber unbedingt notwendig, neben der religiösen (der Einzelne ein Bürger des Reiches Gottes) und der nationalen (der Einzelne ein Bürger des Vaterlandes), auch die *politische* (der Einzelne als Bürger des Staates) und die *wirtschaftliche* Seite (der Einzelne als Glied des wirtschaftlichen Organismus) zu berücksichtigen. Die erziehliche Bedeutung dieser Belehrungen liegt nach Rissmann in der Einsicht, dass jeder Einzelne teil hat am Gedeihen des sozialen Ganzen und damit an der Kulturarbeit. Jeder kann deshalb von der Gesamtheit die Mittel verlangen, die ihm die Möglichkeit gewähren, nach seiner Eigenart dem Ganzen zu dienen und jeder muss sein Wollen auf solche Ziele richten, die dem Ganzen förderlich sind. Neben dem direkten Einfluss auf den Unterricht tritt Rissmann ein auch für die „allgemeine Volksschule“, für den gemeinsamen Unterbau des gesamten Schulwesens, für einheitliche Organisation desselben, für vollständige Unentgeltlichkeit des Unterrichts, für freie Lehrmittel u. dgl., für die obligatorische Fortbildungsschule, für erhöhte Lehrerbildung und gemeinsame Ausbildung der Lehrer aller Schulgattungen. Diese Forderungen sind zwar früher schon erhoben worden. Sie sollten aber durch die sozialpädagogische Beleuchtung scharfe Ausprägung und sichere Begründung erhalten. In dieser *praktischen* Hinsicht erstrebt die Sozialpädagogik Rissmanns die möglichste Ausgleichung der Bildungsgegensätze, die zwischen den sozialen Schichten des Volkes bestehen. Und es versteht sich nach Rissmann von selbst, dass darin nicht etwa ein Streben nach Nivellierung der zwischen den *Individuen* bestehenden geistigen Differenzen eingeschlossen ist. Wenn Rissmann auch sagt, dass der Einzelmensch, von dem die früheren Gesellschaftstheorien ausgingen, ein „blutleerer Schemen“, ein Begriff ohne Inhalt sei, so ist die *Individualität* im umfassenden Sinne des Wortes nicht die *Wurzel*, aber das *Ziel* der Entwicklung. Gesellschaft und Individuum sind nach ihm *Realitäten*, die beim Erziehungswerk beachtet werden

müssen. Daraus ergibt sich für ihn ein gerechter Ausgleich zwischen Individual- und Sozialpädagogik und eine richtige Auffassung beider Richtungen. Insbesondere bemüht sich Rissmann, die Sozialpädagogik vor dem Vorwurfe der Nützlichkeitspädagogik zu bewahren. Er bezeichnet es als einen unglückseligen Gedanken, auch jene Bestrebungen unter dem Namen „Sozialpädagogik" zu bezeichnen, die *sozialpolitische* Einrichtungen bezwecken und in das Erziehungswesen aufgenommen werden sollen, um gewisse soziale Notstände zu beseitigen, wie Kinderhorte, Ferienkolonien, Schulbäder, Jugendsparkassen u. dgl. Bei all diesen Einrichtungen — mit Ausnahme des Handarbeitsunterrichtes — kommen *nicht* in erster Linie *pädagogische* Zwecke, also bildende Einwirkung auf die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes, in Betracht. Daraus ist ein beispielloser Wirrwarr und eine Begriffsverwirrung entstanden, die dazu benützt werden, um die Sozialpädagogik im allgemeinen zu bekämpfen. In zahlreichen Skizzen und Stimmen zur Sozialpädagogik vertritt Rissmann in seinem Monatsblatt immer wieder diese Auffassung der Sozialpädagogik und verteidigt sie gegen ihre Kritiker[1]. Ausser Rissmann kommen in der „D. Schule" noch eine Reihe anderer *praktischer Schulmänner* zu Worte in ihrer Stellung zur Frage der Individualpädagogik und Sozialpädagogik, wie *Bütow* in Pyritz (1898), *C. Müller* in Eilenburg (1900), *Nägel* in Gützkow, *Johannes Schmarje* in Altona u. s. w. Neben diesen Schulmännern sind noch eine Reihe anderer zu nennen, die in selbständigen Arbeiten sozialpädagogische Ideen und Forderungen vertreten haben, bald im Interesse des höheren, bald im Interesse des Volksschulwesens. Es ist hier vor allem *Theobald Ziegler,* Professor in Strassburg, zu nennen, der aus seiner Tätigkeit im höheren Schuldienst warmes Interesse und tiefes Verständnis für die sozialpädagogischen Fragen geschöpft hat. Seine Ideen hat er teils in der „Deutschen Schule", teils in selbständigen Schriften vertreten („Die Fragen der Schulreform", „Die soziale Frage eine sittliche Frage", „Allgemeine Pädagogik", „Sozialismus und Individualismus". [Rein, Encyklopädie VI]). „Nicht als ob eine „soziale Pädagogik" etwas ganz Neues wäre," sagt er[2], „es wird vielmehr die alte Pädagogik sein, nur in einem neuen, vom sozialen Geiste ge-

[1] Jahrgang 1898, Skizzen zur Sozialpädagogik. Seite 362, 494, 694, 743. Jahrg. 1899, Seite 261, 175, 373, 641. Jahrg. 1900, Seite 252, 305, 576 und 577. Jahrg. 1901, Seite 107, 242, 321.

[2] Deutsche Schule 1897. S. 8.

trieben. Und auch dieser Geist ist schon seit hundert Jahren mitten unter uns. 1797 erschienen Pestalozzis „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes", und sie sind die Verkündigung des sozialen Geistes, sind der Ruf zur Revolutionierung der Geister und zur Reform der Verhältnisse. Aber was damals noch die Stimme eines Einzelnen war, das tönt uns heute in vollem Chor von allen Seiten laut und immer lauter entgegen: „Erfüllet euch mit dem sozialen Geiste, leget Hand an eine gründliche Reform unserer vielfach recht ungesunden, vielfach recht unmoralischen Kultur; es ist wirklich nicht alles wert, beim alten gelassen und erhalten zu werden." Mit diesen Worten spricht also Ziegler zunächst sein Bekenntnis zu Pestalozzi aus, das ihn an die Seite seines *Freundes Natorp* und an die Seite *Rissmanns* führt, und sein soziales Bekenntnis im allgemeinen. Als besonderen Forderungen spricht er der Universitätsausdehnung oder Volkshochschulbewegung nach dem englisch-amerikanischen Muster das Wort und der Umgestaltung der Mittelschulen nach dem neuen Geiste. Am energischsten soll die Volksschule die Sozialisierung in die Hand nehmen, da sie dem Volke am nächsten steht. Sozial ist ihm vor allem der Gedanke der allgemeinen Volksschule. Darum weg mit den Vorschulen, die den antisozialen Kastengeist grossziehen und die Volksschule so schwer schädigen. Sozial ist ferner die Forderung der simultanen Schule und der Gedanke einer gründlichen Hebung des Lehrerstandes. Das Wichtigste einer sozialen Pädagogik bleibt Ziegler aber das Herz. Die Volksgenossen aus den Kreisen der Arbeiter sollen wieder Vertrauen zu uns fassen. Das kann in der Schule geschehen und darüber hinaus durch Verbreitung eines sittlichen sozialen Geistes. In seinen Reformvorschlägen für die Schulen wendet sich Ziegler mehr den Mittelschulfragen zu, so besonders in den Fragen der Schulreform.

In ähnlicher Weise beschäftigt sich der Oberlehrer *Egon Huckert* in Neisse mit der Frage, wie die Schüler der *höheren* Bildungsanstalten am besten eine gesellschaftskundliche Belehrung erhalten könnten, in seiner „Sammlung sozialpädagogischer Aufsätze". Nach dem Vorgang von Oelsner[1] und Nachtigall[2] und Direktor Moor-

[1] Ueber den volkswirtschaftlichen Unterricht. Osterprogramm der Wöhlerschule in Frankfurt a. M. 1885.

[2] Die Berücksichtigung des volkswirtschaftlichen Elements bei dem Geschichtsunterricht in höheren Lehranstalten. Programm der Gewerbeschule zu Remscheid. 1883.

meister[1], der sich durch selbständige nationalökonomische Werke und Uebersetzungen ausländischer schon hervorgetan hat, sollen die höheren Schulen damit Sozialpädagogik treiben, dass sie Volkswirtschaftslehre unterrichten. Huckert schliesst sich keiner Theorie der Sozialpädagogik an, ihn leiten nur praktische Gesichtspunkte der Nützlichkeit. Für seinen Volkswirtschaftsunterricht will er kein bestimmtes System zugrunde legen, um nicht die politischen Tageskämpfe in die Schule zu tragen. „Auf die Erziehung, die Erfüllung der Herzen der Jugend mit einer gesunden, opferfreudigen Gesinnung den volkswirtschaftlichen Dingen gegenüber muss mehr Gewicht gelegt werden.“ Die verschiedenen wirtschaftlichen Anschauungen gestatten auch gar nicht eine Festlegung in einem geschlossenen System für die Schule. Sie wandeln allzusehr und oft. Huckert verlangt deshalb nur eine *Geschichte* der Nationalökonomie. Vor allem sollen dann die volkswirtschaftlichen Belehrungen sich an einzelne Unterrichtsgegenstände anschliessen, z. B. Religion, Deutsch, alte Sprachen, Geschichte, Geographie. Einen besonderen Unterrichtsgegenstand wünscht er nicht. Natürlich sollen die Lehrer volkswirtschaftliche Bildung besitzen, um solchen, doch mehr gelegentlichen Unterricht bei entsprechenden Lehrplänen fruchtbar zu gestalten. Solche und ähnliche allgemeine Gedanken führt Huckert in seinem ersten Aufsatze aus: „Die höheren Schulen und die soziale Frage“. Es folgen dann noch Abhandlungen über die Frage: „Wie kann die höhere Schule an dem Kampfe gegen Verschwendung, Luxus und Vergnügungssucht teilnehmen?“ „Ist die Zahl der Nutztiere ein sicherer Massstab für die wirtschaftliche Lage eines Landes?“ Die weiteren Aufsätze beschäftigen sich mit den preussischen Agrargesetzen im Anfange dieses Jahrhunderts und ihren Folgen; mit dem Zweck des Geschichtsunterrichtes an den höheren Lehranstalten. In einem sechsten Aufsatze tritt Huckert für sozialpädagogische Ferienkurse ein, und zum Schlusse behandelt er noch einmal die „Belehrungen über die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung in den höheren Lehranstalten“. Huckerts Abhandlungen sind durchweht von durchaus praktisch gerichtetem Geiste und sind reich an methodischem und volkswirtschaftlichem Wirken. Nur warnen möchten wir vor einer Verquickung von Religion und Volkswirtschaftslehre — gerade aus den Erfahrungen des praktischen Lebens heraus. Der Verfasser einer

[1] Ueber volkswirtschaftliche Belehrung im Unterricht der höheren Schulen. Programm des Gymnasiums in Schlettstadt. 1889.

„deutschen Sozialgeschichte", Direktor *Emil Stutzer*, steht in seinen Forderungen über „Die soziale Frage der neuesten Zeit und ihre Behandlung in Oberprima" Huckert sehr nahe in einer Reihe von Gedanken. Er wünscht, die sozialen Fragen nach zwei Grundsätzen behandeln zu lassen. Die Erörterung soll nur in natürlichem, ungezwungenem Zusammenhang mit der geschichtlichen Entwicklung erfolgen, und dieser Zusammenhang ist stets nach dem Verhältnis von Ursache und Wirkung klar zu stellen in heuristischer oder katechetischer Lehrweise. Stutzer führt dann in Form einer Skizze eine solche Geschichte der sozialen Frage im Zusammenhang mit der geschichtlichen Entwicklung durch. Wie Huckert und Stutzer, so steht auch der *Jurist F. Stoerk,* Professor in Greifswald, in seiner Abhandlung: „Der staatsbürgerliche Unterricht" stark unter dem Einfluss der „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichtes vom 4. bis 17. Dezember 1890" auf der sog. „Berliner Schulkonferenz". Stoerk verlangt vom „staatsbürgerlichen Unterricht" Kenntnis der notwendigen Beziehungen, der Einwirkungen und Ergänzungen im System des heimatlichen Rechtes, des heimatlichen Staates. Dem jugendlichen Geiste sollen die ihm zunächst fassbaren gesellschaftlichen Einrichtungen und Erscheinungen zum Bewusstsein gebracht werden. Stoerk verweist auf die mustergültigen Darstellungen der staatsbürgerlichen Lehre, wie sie zum Teil die Schweiz zur Befriedigung einer seit längerer Zeit gesetzlich dort befestigten Studienforderung im allgemeinen Unterrichtssystem besitzt und die schlicht und volkstümlich, in knapper Form und in gewinnender Wärme der Sprache das Leben in der Familie im höheren Lichte des Rechts- und Pflichtenverbandes, die nachbarrechtlichen Beziehungen, die Schule und ihren Bereich, das kameradschaftliche Verhältnis und die Freundschaft, die ersten und engsten Kreise des nationalen Verbandslebens behandeln[1]. Und das verlangt Stoerk nicht nur vom Gymnasialunterricht, sondern auch von den Fortbildungsschulen, gewerblichen Fachschulen im Sinne der Dresdener Gehe-Stiftung. Wie von Stoerk so sind auch noch von anderen Juristen, Schmidt-Warneck, Schmoller („Fichte, eine Studie auf dem Gebiete der Ethik und Nationalökonomie"), Rümelin, Bergbohm, Exner, Leonhard,

[1] *Kinkelin,* Statistik des Unterrichtswesens in der Schweiz. Ferner Arbeiten von *Bühler* (Gesellschafts- und Verfassungskunde). *Numa Droz* (die Elemente des bürgerlichen Unterrichts). *Hunziker* (Leitfaden für Gesellschaftskunde). Mosmann, Rebsamen, Schnebeli u. s. w.

Frank, Gierke u. s. w. Versuche gemacht worden, dem Unterrichte die Wege zu weisen für eine staatsbürgerliche Propädeutik und den praktischen Unterrichtsfragen näher zu treten. Wie L. v. Stein einst auf Willmanns Sozialpädagogik einwirkte, so erleben wir es auch jetzt wieder, dass nicht nur von philosophischer Seite im weitesten Sinne, sondern auch von Seite der Juristen sozialpädagogische Anregungen ausgehen. Insbesondere ist von den Schulmännern, die hauptsächlich unter dem Einflusse der Juristen stehen, das Feld der Bürgerkunde, des staatsbürgerlichen Unterrichtes sehr fleissig bearbeitet worden. Eine wahre Hochflut solcher Versuche behandeln dieses neue Gebiet für Mittel- und Volksschulen[1]. Einige darunter kommen dem politischen Gebiete sehr nahe und stehen somit nicht weit vom ursprünglichen Ausgangspunkt aller Sozialpädagogik[2]. Nach allgemeinen Gesichtspunkten ist neuerdings wieder in hervorragender Weise „die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend" von dem Münchener Schulrat Dr. *Georg Kerschensteiner* behandelt worden. Als Erziehungs*ziel* der der Volksschule entwachsenen Jugend unterscheidet er das der technischen und das der intellektuellen und sittlichen Erziehung. Sehr interessant sind seine Untersuchungen über die äusseren und inneren Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung; als Grundlage der Nationalökonomie betrachtet er mit Höffding die *Ethik*. Neben den schulmässigen Erziehungskräften (Fortbildungsschule, Unterhaltungsabende, Fachschulen, Jugendvereine) redet er von nichtschulmässigen, wie Volksbildungsvereinen, Volks-Hochschul- und Volkshygiene-Vereinen, Turnvereinen, Erziehungsräten u. dgl. Seine Schlussbetrachtungen berühren teilweise dieses Gebiet nochmals, wenn er von der Notwendigkeit einer grossen Erziehungspolitik, vom Einfluss des Weltverkehres auf die Volkserziehung und der Erziehung der oberen Stände und ihrer Bedeutung für die Massenerziehung spricht. Mit dieser Scheidung von den Erziehungskräften der staatsbürgerlichen Erziehung liegt wohl der Gedanke ausgesprochen, als Sozialpädagogik im engsten Sinne nur ein *Formal-*

---

[1] In dieses Gebiet gehören u. a. *Münch*, Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen. 1895. *Mann*, Staat und Bildungswesen. 1901. Ferner Bürgerkunden von Pache, Patuschka, Viereck, Dörpfeld, Mittenzwei u. s. w. Lüer, Krüger (die sozialen Aufgaben des Volksschullehrers. 1902).

[2] *Brückner*, Erziehung und Unterricht vom Standpunkte der Sozialpolitik. 1895. Gerner, Individual- und Sozialpädagogik. 1902. *K. Fischer*, Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 1892 und 1896. (Mit einem Anhang.)

prinzip für die Behandlung der theoretischen Pädagogik zu bezeichnen. Von diesem Gesichtspunkte aus ergibt sich aber dann die Notwendigkeit zu den Belehrungen, wie sie von all den praktischen Schulmännern dieser ergänzenden *Richtung* der Sozialpädagogik gefordert werden[1]. So erfährt die Sozialpädagogik eine Erweiterung in ihrem *Umfange*. Sie soll nicht nur eine bestimmte *Richtung* in der Pädagogik bezeichnen, sondern sie soll neue Wege zeigen, wie ein *ganzes Volk, die ganze Volksgenossenschaft* auf eine höhere Stufe der Kultur zu heben und das gesamte Volksleben so zu gestalten ist, wie es die möglichste Verbreitung der Kultur erfordert. So wird die *Sozialpädagogik zur Volkspädagogik*[2], eingedenk des Wortes von *Denzel:* „Wer da weis, was Erziehung vermag und doch von Volksbildung gering denkt und zwischen sich und den sogenannten niederen Schichten eine Scheidewand ziehen kann, in dessen Brust schlägt kein menschliches Herz". Zu den Sozialpädagogen, die praktisch als Schulmänner tätig waren, muss natürlich auch *F. W. Dörpfeld* gerechnet werden, der aber schon an anderer Stelle besprochen ist mit Rücksicht auf sein Verhältnis zum Herbartianismus. Als einer der hervorragenden Wortführer der Sozialpädagogik muss zum Schluss auch der Berliner Lehrer *J. Tews*[3] genannt werden, auf dessen Auffassung der Sozialpädagogik eben hingewiesen worden ist. Er hat sich von der schulpolitischen Seite her der Sozialpädagogik genähert, und auch seine Stellungnahme innerhalb der Sozialbildungsbewegung hat ihn dazu bestimmt. („Die Bedeutung der Volksbildung für die sittliche Entwicklung unseres Volkes" u. dgl.) Es lässt sich nicht leugnen, dass bei den meisten dieser praktischen Schulmänner die Sozialpädagogik stark von sozialpolitischen Ideen beeinflusst ist. Ferner muss hervorgehoben werden, dass der Begriff der Sozialpädagogik bei diesen Vertretern noch nicht abgeklärt und abgerundet ist und fortgesetzt Schwankungen unterliegt. Eine einheitliche übereinstimmende Fassung ist ihm nicht gegeben, wie etwa bei anderen Autoren. Da begegnen wir noch vielfach einem heissen Ringen und Kämpfen, um den Uebergang vom Alten zum Neuen zu bewerk-

---

[1] Gramzow, Kritische Streifzüge durch die Sozialpädagogik. (Deutsche Schule. 1900. Seite 239.)

[2] *Tews,* Sozialpädagogik und kulturpolitische Skizzen. (Preussische Lehrerzeitung. 1898.) Was ist Sozialpädagogik? (Pädagogische Zeitung. 28. Jahrg. Nr. 33.

[3] Ueber Tews siehe: „Die deutsche Schule", 1905, Seite 255.

stelligen, um die grundlegenden und bleibenden Elemente mit den neuen Gesichtspunkten zu verbinden und zu versöhnen. Bei diesen Männern der Schulpraxis finden wir nur in einem eine bestimmte Harmonie der Anschauungen: die bisherige Erziehungslehre wird nicht ungestüm abgelehnt und als unbrauchbar beiseite geschoben, wie das Bergemann tut. In rechter Erkenntnis will man nur neue Beziehungen herstellen für den Unterricht und die Erziehung.

III. Teil.

Die Betrachtung dieser sozialpädagogischen Strömungen hat uns gezeigt, wie das bereits oben gesagt worden ist, dass der Begriff „Sozialpädagogik" von den verschiedenen Autoren nicht einheitlich gedeutet worden ist. Es lassen sich nun als Ergebnis aus diesen historisch aufgetretenen Standpunkten der Sozialpädagogik die vorhandenen Nuancen des Begriffes „Sozialpädagogik" ableiten. Die sozialpädagogische Strömung des *Herbartianismus* kennt nur *ein* Bildungsgesetz: das des Individuums, das wohl für eine Gemeinschaft erzogen werden soll, ohne dass aber das Bildungsgesetz der Gemeinschaft bestimmter formuliert würde. Die Gemeinschaft, welche für diese Strömung in Betracht kommt, umfasst auch nicht alle Formen gleichmässig. Der spezifisch konfessionelle Standpunkt des protestantischen Dörpfeld berücksichtigte in erster Linie die Interessen der protestantischen Kirche. Der ultramontan-katholische Willmann vertritt nur die Gemeinschaft der katholischen Kirche in streng thomistischem Geiste, wie er uns das in seiner keineswegs „idealistischen" „Geschichte des Idealismus" zeigt.

Natorp definiert „Sozialpädagogik" in folgender Weise: „Der Begriff der „Sozialpädagogik" besagt also die grundsätzliche Anerkennung, dass ebenso die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung sozial bedingt sei, wie anderseits eine menschliche Gestaltung sozialen Lebens fundamental bedingt ist durch eine ihm gemässe Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen sollen, darnach muss dann auch die letzte, umfassendste Aufgabe der Bildung für den Einzelnen und für alle Einzelnen sich bestimmen. Die sozialen Bedingungen der Bildung also und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, das ist das Thema dieser Wissenschaft." „Die Gemeinschaft besteht nur im Verein der Individuen, und dieser Verein wiederum nur im Bewusstsein der Einzelglieder," sagt Natorp des

weiteren (Sozialpädagogik, S. 94). „Das letzte Gesetz ist daher für beide, Individuum und Gemeinschaft, notwendig eines und dasselbe." Nach Natorp ist also *das Bildungsgesetz des Einzelnen identisch mit dem Bildungsgesetz der Gemeinschaft.* Sein Gemeinschaftsbegriff ist weit und umfassend. Er erstreckt sich über alle Formen des sozialen Lebens und erweitert sich zum Ganzen des Menschengeschlechtes.

Bergemann geht in der Festsetzung des Begriffes der Sozialpädagogik, wie das früher ausgeführt worden ist, von *zwei* nicht klar geschiedenen Gesichtspunkten aus, die in seiner „Sozialen Pädagogik" immer wieder nebeneinander und nacheinander stehen, ohne dass ihre Grenzen oder ihr Geltungsbereich genau zu erkennen wären. Nach Bergemanns *biologischem* Gesichtspunkt ist der Mensch das Erzeugnis der Gattung (Menschheit); darnach ist die Erziehung als Gattungs- (Menschheits-) Erziehung zu betreiben. Nicht das Bildungsgesetz des Einzelnen, sondern dasjenige der Gesamtheit ist massgebend. In der Tat hat Bergemann kaum den Versuch gemacht, das Bildungsgesetz des Einzelnen darzustellen. Dazu fehlt seinem System ein Hauptfaktor: Die Psychologie. Nach seinem eigenen Geständnis kann er diese erst später darstellen in einer neuen Darstellung, ganz unabhängig von seiner sozialen Pädagogik. (Inzwischen ist sie erschienen als „Pädagogische Psychologie.) Im weiteren kann Bergemann wiederum nicht oft genug betonen, wie stark das Individuum abhängig sei von der *Umwelt.* Die ganze Kraft der Erziehung muss sich in diesem Sinne darauf richten, das Individuum an die Umwelt anzupassen. Sein Gemeinschaftsbegriff soll alle sozialen Formen umfassen; doch schliesst er bald die kirchliche Gemeinschaft vollständig aus, um sie dann wieder in Form kleinerer religiöser Gemeinschaft einzuschliessen; oder er preist die Familie als soziale Gemeinschaft, entzieht ihr aber wieder die Kinder schon sehr frühe durch seine verschiedenen erziehenden Vereinigungen.

Unter den *Theoretikern* ist besonders von *Wundt* zu betonen, dass der *Gesamtwille* als der vorherrschende dem Einzelnen das Gesetz gibt. Der Gesamtwille ist nach Wundt in der Gemeinschaft des Staates verkörpert, dessen Institutionen sich der Einzelne einfügen muss. Die Erziehung muss deshalb vom Gesichtspunkte einer Summe von Institutionen des Gesamtwillens aus beherrscht werden.

Bei den Männern der Schulpraxis, die wir aufgeführt haben, ist der Begriff „Sozialpädagogik" aus einzelnen *rein praktischen Ueberlegungen* über die Bedeutung der einzelnen Erziehungsfaktoren ge-

bildet. Die Bildungsgesetze des Einzelnen und der Gesamtheit werden dabei nicht erörtert und auch der Begriff der Gemeinschaft erfährt keine eingehendere Darstellung.

Dass solche Abstufungen in den historisch aufgetretenen Standpunkten wirklich vorhanden sind, hängt zusammen mit den Schwankungen des Begriffes „Sozial" an sich. Nach der Interpretation eines modernen Rechtslehrers[1] hat der Begriff „Sozial" eine dreifache Grundbedeutung. Er wird gebraucht:

1. im Sinne von staatlich-politisch *und* gesellschaftlich. Als Beispiel hiefür gelten: Sozialphilosophie als Staats- und Gesellschaftsphilosophie, wofür neuerdings auch Soziologie identisch gebraucht wird. Ferner bezeichnet in diesem Sinne der Begriff Sozialwissenschaften Staats- *und* Gesellschaftswissenschaften.

2. „Sozial" wird weiter angewendet im Sinne von gesellschaftlich in *Gegenüberstellung* zu staatlich-politisch. Zur Gesellschaft gehören der Form nach Individuen, Familie, Stände und Klassen, Stämme, Kirche und Gemeinde; dem Inhalte nach gehört dazu sowohl das wirtschaftliche Gesellschaftsleben (Volkswirtschaft), als auch das sonstige allgemeine Gesellschaftsleben, also Bevölkerungsverhältnisse und sonstiges physisches wie auch geistiges Leben. Hieher rechnet man Nationalökonomie und Statistik, Sozialökonomik; ferner die Bewegungen zur Besserung tieferer Schäden in der Volkswirtschafts-, Bevölkerungs- und Gesundheits-, sowie der geistigen Gesellschaftsbildung und -gestaltung. Auf diesem Gebiete findet eine starke Durchdringung mit politischen Fragen statt.

3. Endlich bezieht man den Begriff „sozial" auf bestimmte Teile der Gesellschaft und des Gesellschaftslebens: Volksgliederung, Gesellschafts-, bezw. Wirtschaftsorganisation und Gruppen- wie Klassenleben, mit besonderer Rücksicht auf wirtschaftlich schwächere Volkskreise, daher auch arbeiter- und auch verkehrsfreundlich und gesellig zu erwähnen ist. Dieser Bedeutung gehören eine Reihe der verbreitetsten Anwendungen von „sozial" an, so besonders die soziale Frage im engeren Sinne als Arbeiterfrage. Hieher gehört die viel gebrauchte Nebeneinanderstellung von wirtschaftlich und sozial, wie sie sich vorfindet in den Begriffen: wirtschaftliches und soziales Volksleben, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Wirtschafts- und Sozial-

[1] Wasserrab, Sozialwissenschaft und soziale Frage. S. 29 ff. (1900.) (Leipzig, Duncker & Humblot.)

politik u. s. w. Es findet darin eine Art Gegenüberstellung statt des Güterlebens überhaupt zu dem grossenteils davon abhängigen sonstigen Volksleben.

Diese Grundbedeutungen des Begriffes „sozial" zeigen uns, dass er ein Grenzgebiet der Nationalökonomie und der Soziologie bildet, deren Grundlage früher schon erwähnt worden ist. Sie versetzen uns in die Lage, einigermassen diesen mehrdeutigen Begriff zu verstehen.

Ganz ist es aber nicht möglich, diese Mehrdeutigkeit von Anwendungen zu beseitigen. Das gilt insbesondere für den Begriff „Sozialpädagogik", welcher aus der Soziologie herausgewachsen ist. Dieser Begriff gestattet eine so weite Fassung, dass alle drei Bedeutungen gemeint sein können. In Anlehnung an diese Unterscheidungen sind als logisch mögliche Bedeutungen des Begriffes „Sozialpädagogik" zu unterscheiden: Im Sinne der ersten Deutung des Begriffes „sozial" ist die Sozialpädagogik *die Wissenschaft des Bildungsgesetzes der Gesamtheit in Staat und Gesellschaft im allgemeinen.* Dieses Bildungsgesetz umfasst aber auch das Bildungsgesetz des Einzelnen. *Beide Gesetze sind keineswegs identisch.* So sagt uns die zweite Deutung. Sie sagt uns auch ferner, welche sozialen Gruppen unter der Gemeinschaft zu verstehen sind: der Form nach Individuen, Familie, Stände, Klassen, Stämme, Kirche und Gemeinde. Dem Inhalte nach sagt uns diese zweite Deutung, dass die Wissenschaft der Sozialpädagogik alle jene Elemente und Stoffe umfassen muss, die zur Bildung des physischen und geistigen Lebens notwendig sind. Die dritte Deutung endlich sagt uns, dass die Sozialpädagogik *auch praktische Ueberlegungen über die Bedeutung dev einzelnen sozialen Erziehungsfaktoren anzustellen hat,* wenn sie sich z. B. der Arbeiterfrage annehmen will, wiewohl in der Erziehung auf diese Rücksicht zu nehmen sei, ohne dass sie aber durchaus ins politische Fahrwasser einmünden soll. So muss sich die Sozialpädagogik als Erziehungswissenschaft *die Aufgaben dieser dreifachen Grundbedeutung zei eigen machen.* Sie ist dann ihrem vollständig aufgestellten Begriffe nach *die Wissenschaft, die zeigt, wie für die Gesellschaft und den Staat unterrichtet und erzogen werden soll.*

Nach diesen Auseinandersetzungen bedarf es nur noch eines kurzen Hinweises, dass die historisch aufgetretenen Standpunkte der Sozialpädagogik im Hinblick auf die *logisch* möglichen Bedeutungen und auf den *vollständig* aufgestellten Begriff der Sozialpädagogik *ein-*

seitig sind. Die Sozialpädagogik des Herbartianismus bleibt befangen im Bildungsgesetz des Individuums. Herbarts Individualismus ist nicht überwunden. Natorp kennt kein Bildungsgesetz, das sich besonders auf das Individuum bezieht. Bergemann gelingt es vor allem nicht, das Bildungsgesetz der Gesamtheit zu formulieren. Wundt gilt das Bildungsgesetz der Gesamtheit als das Ueberwiegende gegenüber dem Bildungsgesetz des Einzelnen. Und endlich sei von den Männern der Schulpraxis gesagt, dass sie die Sozialpädagogik nur einseitig im Sinne der dritten Deutung entstehend sich denken.

Nachdem so bei den verschiedenen Sozialpädagogen der Begriff der Sozialpädagogik nicht übereinstimmend formuliert ist und noch weitgehende Meinungsverschiedenheiten bestehen, ist es leicht begreiflich, dass *Gegner* sich erheben, die sie bekämpfen. Mit ihrer Mutterwissenschaft, der Sozialphilosophie, teilt die Sozialpädagogik das Schicksal, dass sie noch lange nicht gesichert ist. Sie steckt noch im ersten Stadium der Entwicklung, obwohl sie in ihren Ansätzen ein hohes Alter aufzuweisen hat. Als Hauptgegner gilt *Rehmke* (geb. 1848, Professor in Greifswald). Mit Recht sagt Scherer von ihm, dass jedes Wort aus seinem Munde, das nur in irgend einer Hinsicht den Streit zwischen den beiden Richtungen, der Individual- und Sozialpädagogik, berührt, von den Gegnern wie ein Evangelium aufgenommen wird. Insbesondere gilt das von seiner Broschüre: *„Der Schulherr, eine allgemeine pädagogische Untersuchung“* (Leipzig und Frankfurt, Kesselring). Rehmke definiert die Pädagogik als die Wissenschaft von der Schulerziehung. Nach den verschiedenen Schulen unterscheidet er die allgemeine Pädagogik und die Fachpädagogik. Die allgemeine Pädagogik ist ihm die Wissenschaft der Erziehung des Individuums zu einer sittlichen Persönlichkeit. Die Fachpädagogik zeigt, wie das Individuum zu einem besonderen Sichauswirken gelangen soll. Die Mittel und Wege beider sind nicht erwähnt. Sie beide haben das Gebiet der *Schul*erziehung so völlig untereinander aufgeteilt, dass *neben* ihnen kein Platz für die sogenannte Individual- und Sozialpädagogik bleibt. Diese könnten höchstens bei der allgemeinen Pädagogik untergebracht werden als besondere *Erscheinungen.* Je nachdem wir nun — nach Rehmke — das *Erziehungsziel* oder den zu *Erziehenden* ins Auge fassen, sind zwei Weisen möglich, Individual- und Sozialpädagogik zu begreifen. Das Erziehungs*ziel* wird bestimmt nach der Ethik. Darnach müsste dann auch eine Individual- und Sozialethik unterschieden werden,

von denen die eine die sittlichen Aufgaben des Individuums in Bezug auf sich selbst, die andere in Bezug auf die Mitmenschen erörterte, oder die Individualethik müsste die sittlichen Aufgaben des Individuums überhaupt, die Sozialethik die sittlichen Aufgaben der Gesellschaft bearbeiten. Diese Art der Individual- und Sozialpädagogik lehnt Rehmke ab, indem er sagt[1]: „Je nach der Auffassung der Unterscheidung „Individual- und Sozialethik" werden nun auch die Gegenstände der Individual- und Sozialpädagogik verschiedene sein. Nach der ersten Auffassung sind ihre Gegenstände zwar einer gesonderten wissenschaftlichen Betrachtung vielleicht fähig, aber für die Schulerziehung, und in dieser allein kann ja die Pädagogik als Wissenschaft von der systematischen und methodischen Einwirkung auf die Entwicklung des Bewusstseinsindividuums praktisch werden, bilden sie die *untrennbaren* Momente einer einheitlichen Schulaufgabe." Aus dieser letzteren Tatsache, so meint Rehmke, könnte als besonderes Stück der allgemeinen Pädagogik die „Individual- und Sozialpädagogik" nur dann behandelt werden, wenn sich ein Nutzen für die Klarstellung der Aufgabe jener allgemeinen Pädagogik ergäbe. Das hält Rehmke, ohne einen Grund anzugeben, für undenkbar und aus kaum überwindlichen Schwierigkeiten, die auch verschwiegen sind, für undurchführbar. *Darum* hält es Rehmke für ratsamer, *diese* das *Ziel* der Erziehung berücksichtigende Unterscheidung der Individual- und Sozialpädagogik in die allgemeine Pädagogik gar nicht aufzunehmen. Wenn wir für eine Unterscheidung von „Individual- und Sozialpädagogik" den zu *Erziehenden* berücksichtigen, so ist für die eine das einzelne unselbständige Individuum, für die andere die Gesellschaft der selbständigen Individuen massgebend, sagt Rehmke. Diesen Richtungen würde dann die allgemeine Pädagogik als eine besondere Wissenschaft gegenüberstehen, während Individual- und Sozialpädagogik als angewandte allgemeine Pädagogik zu gelten hätten. Ihre Einheit müssten sie darin finden, dass sie ein und derselben Psychologie angehörten. Eine solche Scheidung in Individualpädagogik als die Wissenschaft der Erziehung der Unerwachsenen und in Sozialpädagogik als der Wissenschaft der Erziehung der Erwachsenen lässt Rehmke gelten. Nicht einverstanden ist er, die Unterscheidung von Individuum und Gesellschaft zugrunde zu legen, da diese Unterscheidung die Gesellschaft oder das gemeinsame Ganze ebenfalls als ein Individum betrachte. Dieser Unter-

[1] Schulherr, Seite 11 ff.

scheidung gegenüber müsste der Nachweis erbracht werden, dass neben einer Individual- noch eine Sozialpsychologie bestehe. Diesen Nachweis zu erbringen, hält Rehmke für undenkbar, weil einzig allein die zur Persönlichkeit sich entwickelnde menschliche Seele als ein besonderes Konkretes zu erweisen sei, während das Bewusstseinsindividuum „Gesellschaftsseele" sich nicht in der Erfahrung finden lasse; jene Behauptung schwebe also in der Luft. Nachdem die Sozialpsychologie nicht konkret besteht, gibt es nach Rehmke auch keine Sozialpädagogik. „Somit ist die Behauptung von Individual- und Sozialpädagogik als zwei besonderen, durch den Gegenstand der Erziehung (den zu Erziehenden) unterschiedenen Wissenschaften schlechtweg abzuweisen. Was man hier unter Individualpädagogik versteht, deckt sich durchaus mit dem, was wir als die Pädagogik überhaupt bezeichnen; was man aber hier unter „Sozialpädagogik" versteht, ist und bleibt ein Hirngespinst." Dennoch verlangt Rehmke, in der Pädagogik von Sozialpädagogischem zu reden und die Beziehungen des Individuums zur Gesellschaft zu berücksichtigen; in diesem Sinne existiert tatsächlich eine Sozialpädagogik. Insbesondere erklärt er sich einverstanden mit den praktischen Bestrebungen des Lehrers *Tews* (Universitätsausdehnung, Volksbibliotheken, Lesehallen u. s. w.). Nur hält es Rehmke für unnötig, für diese Bestrebungen das neue Wort „Sozialpädagogik" einzuführen.

Nach unseren Darlegungen über den Begriff „Sozialpädagogik" empfinden wir, dass sich Rehmke gegen die einseitige Sozialpädagogik wendet, die die Individualerziehung nicht berücksichtigt. Insoferne stimmen wir Rehmke vollkommen zu. Wenn er aber sagt, die Individualpädagogik sei die Wissenschaft von der Erziehung der Unerwachsenen, so beschränkt er unnötigerweise beide. Auch der Erwachsene wird noch individuell erzogen, und die Erziehung der Unerwachsenen muss auch bezogen werden auf die sozialen Verhältnisse, muss also auch sozialpädagogisch sein, Individual- und Sozialpädagogik ergänzen sich zur Pädagogik im ganzen. Das übersieht Rehmke. Ferner geht es nicht an, Pädagogik nur als Schulerziehung zu bezeichnen. Sie umfasst nach unserer Auffassung mehr als das, wie gezeigt worden ist. Damit fallen dann auch Rehmkes Bedenken gegen eine Individual- und Sozialethik weg, die auch tatsächlich zwei untrennbare Momente bilden für eine, das Individuelle *und* Soziale umfassende Pädagogik. Auch Rehmkes Bedenken gegen die „Gesellschaftsseele" sind nicht allzu schwerwiegend. Es stehen der Psycho-

logie Tatsachen zu Gebote, die den Charakter psychischer Objekte haben, ohne experimenteller Einwirkung fähig zu sein. Wir meinen die geschichtlich entstandenen geistigen Erzeugnisse, wie Sprache, Mythologie u. dgl. Sie setzen die Existenz einer Gemeinschaft voraus, an die sie gebunden sind. Insoferne sind wir wohlberechtigt, von einer „Gesellschaftsseele“ zu sprechen. Individual- und Sozialpsychologie bilden aber eine Einheit. So sind wir im Rechte, zwei Seiten der Pädagogik zu unterscheiden in Rücksicht auf den zu Erziehenden. Am Ende lenkt Rehmke doch noch in die Sozialpädagogik ein, ohne aber zu merken, dass er sich der einseitigen Richtung nähert, die wir bei den Männern der Schulpraxis charakterisiert haben.

Als ein weiterer Hauptgegner zeigt sich der moderne Herbartianismus. Das ist um so verwunderlicher, als aus seinen Reihen Sozialpädagogen hervorgegangen sind, und obwohl nach Willmanns Ansicht eine Weiterentwicklung des Herbartianismus in der sozialpädagogischen Richtung eine Stütze an Herbarts soziologischen Ansichten findet. Trüper[1] verwahrt sich und Dörpfeld sogar dagegen, mit Natorp oder Bergemann als Gesinnungsgenossen in eine Reihe gesetzt zu werden. Die *sachlichen* Gründe hiefür sind nicht recht zu begreifen. Trotz aller Gegnerschaft wird es nicht möglich sein, die Notwendigkeit der Sozialpädagogik *neben* der Individualpädagogik abzustreiten, wie das dargelegt worden ist.

[1] Mitteilungen des Vereines der Freunde Herbart'scher Pädagogik in Thüringen, 1901, Nr. 18 und 19.